بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية

عدنان محمد مصطفى العلي

سنة ١٩٨٥م

جامعة اليرموك
دائرة التربية

اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية

اعداد

عدنان محمد مصطفى العلي

بكالوريوس ادارة واقتصاد/جامعة بيروت العربية ، ١٩٧٥م
دبلوم تربية اساليب عامة/جامعة اليرموك ، ١٩٨٢م

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير
في التربية ،من جامعة اليرموك ـ تخصص علم نفس تربوي

لجنة المناقشة :

١ . الدكتور عبد المجيد نشواتي .... (مشرفا)
٢ . الدكتور نصر العلي .... (عضوا)
٣ . الدكتور محمد فريحات .... (عضوا)

تشرين اول ١٩٨٥م

شكـــــر وتقديـــــر

لا يسعني وقد اوشكت هذه الدراسة على الانتهاء ، الا ان اتقدم بوافـــر الشكر ، وعظيم العرفان الى اساتذتي الافاضل ، الذين اسهموا في تطويرها وتعهدها: الدكتور عبد المجيد النشواتي المشرف على الرسالة ، والذي تابعها بكل جديـــة ومثابرة وعطاء وتعهدها بالتصويب والتسديد محاولا اخراجها بافضل صورة ممكنـــة . والدكتور نصر العلي الذي لم يبخل على هذه الدراسة بجزيل العطاء والنصـــح والكلمة الدافئة والتي عززت ادائي في جميع خطوات هذه الدراسة . والدكتـــور محمد فريحات الذي قرأ الرسالة بشكلها النهائي مبديا اراءه وملاحظاتــــه القيمة . ولسوف اظل اذكر بكل تقدير واعتزاز دأبهم ودعمهم لهذه الدراسة .

كما اتقدم بالشكر والتقدير الى الاخ محمود بطاينة مدير مدرسة الاميـــر حسن الثانوية ، الذي قدم لي بعض التسهيلات ، والى الزملاء معلمي الرياضيـــات في المدرسة والذين ساهموا باقتراحاتهم في تطوير اختبار التحصيل المستخـــدم في الدراسة ، والى الاخ مزام خصاونة الذي ساهم في مراجعة بعض فصول الدراسة .

ولا انسى وانا في هذا الموقف ان اتقدم بخالص شكري وعظيم امتنانـــي للذين منحوني حبهم وسهروا على راحتي وهيأوا لي الجو الهادىء ، فالـــي والديّ الحنونين وزوجتي واولادي الاعزاء اليهم جميعا اهدي هذا الجهـــد المتواضع .

واخيرا اكرر شكري لكل من ساهم في ابراز هذه الرسالة الـــى حيز الوجـــود ، واخص بالذكر الاخت انتصار دقامسه لتعاونها في طباعة الرسالـــة ، راجيا ان اكون قادرة على رد الجميل الى الجميع .

والله ولي التوفيق

الباحـــث

عدنان محمد مصطفى جرادات

سنـــة ١٩٨٥م

المحتويـــــات

================

الصفحة

الصفحـــــــة

الملاحـــــق :

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

===============

الخلاصة

اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية

عدنان محمد مصطفى العلي - ماجستير تربية - جامعة اليرموك - تشرين اول، ١٩٨٥م

هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن السؤالين التاليين:

١. هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟

٢. هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟

تكونت عينة الدراسة من "٣٠" طالبا من الصف الاول الثانوي الاكاديمي في مدرسة الامير حسن الثانوية في مدينة اربد،تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات (النسخة المعربة) كاختبار قبلي على جميع طلاب الشعب الست التي يدرسها الباحث ،وقد تم استخراج درجاتهم على مقياس مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الاكاديمي - البعد الثاني من المقياس نفسه وتحددت عينة الدراسة هذه بالطلبة الذين حصلوا على ادنى خمس درجات على المقياس المذكور من كل شعبة . وقد استخدم الاحصائي "ت" لاختبار اختلاف وسط عينة الدراسة عن وسط مجتمعها الاحصائي ،وتبين ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية (α = ٠٥ر٠) بينهما ، اي ان عينة الدراسة تضم طلابا ذوي مفهوم متدن فعلا، ومن ثم وزعت الشعب عشوائيا (ممثلة بطلابها الخمسة من كل شعبة) على ثلاث مجموعات ،ووزعت هذه المجموعات عشوائيا على ثلاث طرق معالجة :

المجموعة الاولى : عولجت باستخدام حصص التقوية، والتعزيز الاجتماعي داخل غرفة الصف .

المجموعة الثانية : عولجت باستخدام حصص التقوية فقط .

المجموعة الثالثة : وهي المجموعة الضابطة (لا تقوية ولا تعزيز) .

وقد التقى الباحث بافراد المجموعتين الاولى والثانية ،وابدى لهم رغبته في اعطاء حصص تقوية في مادة الرياضيات وبما يتعلق بالوحدتين الثالثة والرابعة من الكتاب المقرر للصف نفسه ،بالاضافة الى المتطلبات الضرورية السابقة لهاتين الوحدتين • وقد ابدى الجميع رغبته في ذلك ،واتفق على موعد للالتقاء ، وزمن لتلك الحصص •

بعد انتهاء فترة المعالجة (ستة اسابيع) ،اعيد تطبيق مقياس بيرس ـ هارس لمفهوم الذات مرة اخرى كاختبار بعدي،وتم استخراج درجات هؤلاء الافراد على مقياس مفهوم الذات العام ،ومفهوم الذات الاكاديمي •

وللاجابة عن سؤال الدراسة الاول ،تم استخدام اختبار "ت" لمقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي البعدي بمتوسط درجاتهم على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي القبلي ،وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) بين هذه المتوسطات لصالح المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية)•

ولمزيد من التأكد فيما اذا كانت هذه الفروق ناتجة عن التعزيز او التقوية ،او كليهما معا ،استخدم تحليل التباين الاحادي (وذلك لعدم وجود فروق بين المجموعات على اختبار مفهوم الذات القبلي)• ويشير هذا التحليل الى وجود فروق ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥)•ولدى استخدام اختبار " شافيه " للمقارنات البعدية ،تبين ان متوسط اداء الافراد في المجموعة الاولى كان اعلى وبدلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) من متوسط اداء افراد المجموعة الثالثة (الضابطة)•

وبالطريقة نفسها استخدم اختبار "ت" ايضا للاجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وذلك بمقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختبار مفهوم الذات العام البعدي بمتوسطات درجاتهم على اختبار مفهوم الذات العام القبلي • وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) بين هذه المتوسطات لصالح المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية)•

كما استخدم تحليل التباين الاحادي للتأكد من ان هذه الفروق ناتجة من التعزيز،او التقوية ،او كليهما معا ،وبينت نتيجة التحليل وجود فروق ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) • ونتيجة لاستخدام اختبار " شافيه " للمقارنات البعدية ،تبين مصدر هذه الفروق ،فهي ظاهرة بين المجموعة الاولى والمجموعة الثانية من ناحية وبين المجموعة الاولى والمجموعة الثالثة من ناحية اخرى•

ويبدو من هذه النتائج انها تتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال . وقد انهى الباحث دراسته بتقديم توصيات ببعض التطبيقات التربوية ،وباجراء بحوث اخرى في هذا المجال . فاوصى باستخدام التعزيز اثناء التعليم المدرسي بصورة بناءة ومنظمة ،وقرن حصص التقوية بالتعزيز الاجتماعي، كما اوصى الباحثين باجراء مزيد من البحوث التي تتناول اثر تعزيز التحصيل في مواد دراسية اخرى وفي متغيرات اخرى خاصة بالطالب .

الفصـــل الاول

خلفية الدراسة واهميتهـــا :

غالبا ما يصف معظم الطلبة قدرتهم على التحصيل في المواد الدراسيــة، باوصاف مختلفة ،ولاوصافهم هذه علاقة بتقديرهم لذواتهم • ويشير الحس العـــام، كما تشير العديد من الدراسات الى ان تقدير الذات هذا يوثر في التحصيل كمــا يتاثر بــه •وتدور هذه الدراسة حول امكانية رفع مفهوم الذات لدى طلبـــة مدارسنـــا •

استخدم علماء النفس مصطلح " الذات " او " مفهوم الذات " للدلالـــة على مفهوم افتراضي ،يتضمن جميع الافكار والمشاعر لدى الفرد ،والتي تعبـــر عن خصائص جسمه وعقله وشخصيته ،كما يشتمل على معتقداته وقيمه وقناعاتـــه، بالاضافة الى خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية (Jersild , 1963)• ويضم مفهوم الذات عددا من الخصائص تندرج عادة تحت عنوان واحد ،هو مجمـــوع الادراكات الكليه التي يكونها الفرد عن نفسه ،واللغة التي يستخدمها لوصـــف ذاته (Gage and Berliner, 1979)• كما يعتبر مفهوم الذات صـــورة مركبة مولفة من تفكيرنا عن انفسنا ،وتفكيرنا عن تحصيلنا ،او تفكيرنا عما يفكره الاخرون عنا ،وتفكيرنا فيما نفضل ان نكون (Burns , 1979)•

ويعرف مفهوم الذات من وجهة نظر روجرز (Rogers) ،بانـــه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه ،والقيم الايجابية والسلبيـــة التي تتعلق بهذه الخصائص (Yacoub , 1982)• اما شافلسون وبولـــص (Shavelson and Bolus, 1982) فقد اوردا تعريفا لمفهـــوم الذات بانه ،ادراكات الفرد لنفسه ،وهذه الادراكات او التصورات تتشكـــل من خلال خبرة الفرد ببيئته وفهمه لها ،والتي تتاثر بشكل خاص بالتعزيـــز، وتقييم الاخرين الهامين ،بالاضافة الى تقييم الفرد لسلوكه الخاص به • امـــا بيرس (Piers) ،فيذكر ان مفهوم الذات يشير الى مجموعة مـــن الاتجاهات الذاتية المستقرة نسبيا ،وهذه الاتجاهات ليست وصفية فحسب ،بـــل اتجاهات تقييمية ايضا (الداوود ،١٩٨٢) ؛ (Scheirer and Kraut , 1979)• كما يعرف (لابين ،١٩٨١) مفهوم الذات بانـــه ،تقييم الشخص لنفسه ككل مـــن

حيث ،مظهره ،وخلفيته ،واصوله ،وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره ،حيث يعتبر مفهوم الذات قوة موجهة لسلوكه •

يتضح من هذه التعريفات المختلفة ،ان مفهوم الذات هو المجموع الكلي لادراكات الفرد،وهي صورة مركبة مؤلفة من تفكيرنا عن انفسنا ،وتفكيرنا من تحصيلنا ،اوتفكيرنا عما يفكره الاخرون حولنا،وتفكيرنا بما نفضل ان نكون • ويمكن في ضوء هذه التعريفات ان نميز ثلاثة جوانب رئيسية لمفهوم الذات هي : مفهوم الذات المدرك ،ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات ، كما تنعكس اجرائيا في وصف الفرد لذاته • ومفهوم الذات الاجتماعي ،ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد ان الاخرين يتصورونها ، ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الاخرين • ومفهوم الذات المثالي ، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الشخص ان يكون على شاكلتها•

اما مفهوم الذات الاكاديمي ،فيعرفه كل من بويرا واخرون، وشافلسون واخرون (Boera, Chapman, and Maguire, 1979: Shvelson. Hubner, and Stanton. 1976) بانه ،عبارة عن اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينه يتعلمها ذلك الفرد • ويعرف شافلسون وبولص (Shavelson and Bolus, 1982) مفهوم الذات الاكاديمي بأنه تقرير الشخص من درجاته (grades) ،او علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة او كلاهما •

هذا ويمكن اعتبار ان مفهوم الذات الاكاديمي يشير الى السلوك الذي يشير فيه الفردالىنفسه من حيث قدرته على التحصيل واداءالواجبات الاكاديمية بالمقارنة مع الاخرين الذين يؤدون الواجبات او المهام نفسها •

يرى شافلسون وبولص (Shavelson and Bolus, 1982) ،ان بناء الذات يتصف بعدد من الخصائص هي : ١- انه بناء منظم يصنف الناس فيه المعلومات التي لديهم عن انفسهم في فئات ،ويربطون هذه الفئات مع بعضها البعض • ٢- انه متعدد الجوانب ،حيث ان جوانبه تعكس نظام التصنيف المعتمد لدى الفرد ٣- تزداد جوانب مفهوم الذات لدى الفرد مع نموه من مرحلة الطفولة الى مرحلة البلوغ • ٤- انه هرمي ،اي ان ادراكات الفرد تتطور من قاعدة معلومات عامة ، ومن ثم استنتاج ادراكات محددة من هذه المعلومات حول المجال الاكاديمي مثل : العلوم ،الرياضيات ،التاريخ ،الانجليزي ،••••••• الخ ،ثم استنتاج ادراكات حول المجال الاكاديمي وغير الاكاديمي (ضمن المجال الاجتماعي والعاطفي والجسدي)

مثل : الاقران ،والاخرين الهامين ،وحالات انفعالية معينة ،والقدرة الجسمية ، والمظهر الجسدي • ويتشكل بالتالي مفهوم ذات عام واضح • ٥ - ان مفهوم الذات العامستقر نسبيا ،ولكن عندما يتدرج الفرد في الهرمية (ينتقل من العام الى الخاص) ،فان مفهوم الذات يصبح مقتصرا على وضع محدد ،ونتيجة لذلك يصبح اقل استقرارا • ٦ - ان مفهوم الذات له كل من البعدين الوصفي والتقييمي ٧ - يمكن تمييز مفهوم الذات عن البناءات الاخرى مثل التحصيل الاكاديمي •

ويرى بيرنز (Burns, 1979) ،ولابين (١٩٨١) ، وهول ولندزي (١٩٧١) : ان مفهوم الذات ينمو من عدد من المصادر المترابطة هي : ١- الوعي بالجسم وتشكيل صورة عنه (Body awarness and body image) ،وتتكون هذه الصورة في البدء من الادراك الحسي ،وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية ٢ - اللغة ، وتعمل كمساعد في تمييز الذات والاخرين ،وتسهم في فهم التغذية الراجعة ، ٣ - الاخرون الهامون في حياة الشخص ،كالوالدين والمدرسين وجماعة الرفاق ...الخ • ويبدأ مفهوم الذات في التكون منذ اللحظة الاولى التي يبدأفيها الطفل باكتشاف اجزاء جسمه ،فهو يبنى من خلال افكاره وشعوره واعماله وخبراته(لابين ١٩٨١) ؛ (عدس وتوق ١٩٨١) • اما القيم المرتبطة بالخبرات التي تشكل جزءا من بناء الذات ،فهيفي بعض الحالات قيم يخبرها الكائن الحي بصورة مباشرة ،وفي بعض الحالات يستدمجها او يأخذها من اخرين • ويمكن ان تتحول الخبرات التي تحدث في حياة الفرد الى احدى الصور التالية : اما صورة رمزية تدرك وتنظم في علاقات مع الذات ،او يتجاهلها الفرد ،حيث لا تدرك لها علاقة في بناء الذات ، او يحال بينها وبين الوصول الىصورة رمزية صحيحة،وتعطى لها صورة رمزية مشوهة لانها لا تتسق مع بناء الذات ،لذا فان بناء الذات الحالي هو الذي يحدد نوع الخبرات التي يمكن ان يتقبلها ذلك الفرد (زهران ،١٩٨٢) •

فمفهوم الذات اذن عبارة عن كل (جشتالت) ،يتأثر بالبيئه - الجغرافية ، والمادية ،والاجتماعية ،والسلوكية ،كما يتأثر بالاخرين الهامين في حياة الفرد مثل : الوالدين والاسرة ،والمعلمين ،والراشدين الاخرين ،والاقران • ويتأثر ايضا بالنضج والتعلم والحاجات - الامن ، الحب ، واحترام الذات• كما يتأثر ايضا بالموجهات مثل : المعتقدات ،والقيم ،والاتجاهات ،والاخلاقيات ، ويسعى الفرد دائما لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته ،واحتياجه الى مفهوم موجب للذات (زهران ،١٩٨٢) •

اهتم بعض الباحثين ،بدراسات هدفت الى قياس مفهوم الذات ،كتعبير عن تصورات واتجاهات الفرد الذاتية المختلفة بطرق موضوعية • وقد اجريت دراسات قياس مفهوم الذات في بعدين اساسين لمفهوم الذات : الايجابي ،والسلبي ،وعموما فقد استخدمت طريقتان لقياس الخبرة الذاتية عند الفرد هما : الطريقة الاولى -

الملاحظة (المراقبة) - يكمن الهدف من هذه الطريقة في تحقيق ادراك موضوعي للسلوك النمطي (typical) للفرد . وشبه الملاحظ بالكاميرا حيث انه يسجل الحوادث الانسانية بصدق . اما الملاحظات ،فتكون عادة حول عدة مظاهر منها : المظهر العام ،والقدرة الجسمية ،وعادات الفرد ،وتعابير وجهه ،وتفاعله مع الاخرين ، ومهارته .... الخ . كما يمكن للملاحظ ان يستنتج مفهوم الذات ،بعد تدوين الملاحظات المطلوبة ،وبعد ايجاد الاجابة عن اسئلة كثيرة منها : ما معتقدات الفرد عن نفسه ؟ ما المعتقدات الثابتة لديه ؟ ما المعتقدات والافكار القابلة للتغيير لديه ؟ما مشكلاته ؟ ما المشكلات التي يقاومها الان ؟ .

اما الطريقة الثانية فهي - التقارير الذاتية (Self - Reports) وهي ما تهمنا في هذه الدراسة، فتدل التقارير الذاتية على مستوى مفهوم الذات لدى الفرد عن طريق الاستجابة على فقرات مقياس معد لقياس مفهوم الذات . ويمكن ان يكون التعبير عن هذا المستوى على شكل علامات خام . وتطبق هذه الطريقة بشكل جماعي او فردي . ومن اهم اساليب قياس مفهوم الذات بطريقة التقارير الذاتية ،يذكر بيرنز (Burns, 1979) اثنتين ،هما : ١ - المقاييس التقديرية Rating scale - تكون هذه الطريقة على شكل اسئلة او استبيانات او قوائم من الفقرات لسمات شخصية ،او تكون على هيئة مقاييس اتجاهات نحو الذات ،وقد يكون لبعضها سلم من التقديرات ،كما يستخدم لهذه التقديرات اوزانا عددية حيث يتم التوصل الى العلامة الكلية للمقياس . ومثال على ذلك : " احصل علامات جيدة في الامتحانات " اما سلم التقديرات فيكون على النحو : مطلقا ،نادرا، احيانا ،غالبا ،دائما .
٢ - قائمة المراجع الوصفية (قوائم الشطب Check list)- يتكون المقياس في هذه الطريقة ،من فقرات تتضمن اوصافا او نعوتا معينة ،ويطلب من المفحوص ان يشير الى الفقرات التي تتفق مع تقويمه لنفسه ،لكنها لا توضح الى اي درجة او الى اي مدى تتفق هذه الفقرات او تلك ،مع خصائص الفرد المستجيب . ومن حسناتها انها تناسب الاطفال لقصر فقراتها ،وسهولة قراءتها ،ومثال على ذلك : " يظهر اصدقائي ميلا نحو افكاري " . فان اعتقد الطالب ان هذه الفقرة تصفه ، فانه يختار الاجابة " نعم " ،وان اعتقد ان هذه الفقرة لا تصفه ،فانه يختار الاجابة " لا ". كما اورد بيرنز (Burns, 1979) اساليب اخرى لقياس مفهوم الذات منها : اختبار تقدير الذات التصنيفي(Q- Sort)، او طريقة الاستجابة الحرة وغير المركبة Unstructured and Free response method ، او الاساليب الاسقاطية Projective - Techniques .

يرتبط التحصيل الاكاديمي بمفهوم الذات لدى الطلبة ارتباطا ايجابيا فقد اكدت عدة دراسات هذه العلاقة ،حيث اجرى يعقوب (Yacoub,1982) دراسة

في الاردن ،دلت نتائجها على وجود علاقة ايجابية وذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي لطلبة المرحلة الاعدادية ،وذكر في دراسته ان عدة دراسات اجنبية ايدت نتائجها نتائج دراسته ،منها :

(Broos,1980;Bulbul,1980;Campbell,1966;Cantrell,1980;Caplin,1969; Coopersmith,1967;Fink,1962;Litwack,1980;Purkey,1970;Savisky,1980)

كما اورد سكارير وكروت (Scheirer and Kraut,1979) في مراجعتهما لعدة دراسات وجود علاقة ايجابية قوية بين مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي . ومن هذه الدراسات : (Bledsoe,1967;Brookover and Paterson, 1964; Epps,1969; Rosenberg and Clifford , 1964)

وقد ذهب البعض منهم الى ابعد من ذلك ،حيث دل على وجود علاقة خطية بين مفهوم الذات العام والتحصيل الاكاديمي .

كما ان هذه العلاقة الايجابية موجودة ايضا بين مفهوم الذات الاكاديمي والتحصيل (Almagher,1982;Shavelson,Hubner,and Stanton,1976) كما ان ارتباط مفهوم الذات العام مع مفهوم الذات الاكاديمي بشكل عام هو اعلى من ارتباط مفهوم الذات العام مع مفهوم الذات الخاص بمادة دراسية معينة (Shavelson,and Bolus,1982) .

يورد بيرنز (Burns, 1979) ،عدة عوامل تؤثر في التحصيل الاكاديمي منها : درجة الذكاء ، والطبقة الاجتماعية ،واهتمام الوالدين والكثير من المؤشرات الشخصية ،بالاضافة الى مفهوم الذات .هذا ولم يعد يعتبر ان من اهداف التربية جعل المتعلم مخزنا للحقائق الاكاديمية فقط،بل ايضا احداث النمو المتوازن : الجسدي والاجتماعي ،والعاطفي . فالاتساع في الهدف ،يدخل مفهوم الذات كهدف مركزي في النمو غير المعرفي . لذلك يعتبر مفهوم الذات عاملا رئيسيا لكونه يحرك ويدفع مجموعة الاتجاهات التي يحتفظ الفرد بها عن ذاته .

ان الكثير من المربين والباحثين ،متفقون على ان العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي ،هي على الاقل متبادلة جزئيا . ومنهم من يشعر بعدم تماثل هذه العلاقة ،واخرون يعزون التغير الايجابي في مفهوم الذات للنجاح الاكاديمي ،واخرون يؤكدون ان مفهوم الذات الايجابي متطلب سابق للتعلم ، لكن عدم اتفاق وجهات النظر هذه تتركز حول ما اذا كانت هذه العلاقة سببية (Scheirer and Kraut,1979) .

يركز الباحثون في مجال تطوير الذات ،على ان متغير مفهوم الذات

يؤثر في مستوى الانجاز الاكاديمي ،وذلك من خلال ميكانزمات التغذية الراجعة ومثال على ذلك : استخدام الارشاد والتعزيز . وهذا المنحي ياخذ في اعتبارة استغلال الوقت والجهد لرفع مفهوم الذات من خلال برنامج تعليمي . لكن الباحثين في مجال تطوير المهارات ،فانهم يعزون متغيرات مفهوم الذات للتحصيل الاكاديمي. لذا فان هذا المنحى ياخذ باعتباره ،استغلال الوقت لبناء المنهاج ،وجعل التعلم شخصيا Personalised instruction ،وهما يعملان على تحسين مفهوم الذات (Shavelson and Bolus, 1982) .

ولمادة الرياضيات مكانتها في التحصيل الاكاديمي ،يتعلم الطالب منها المهارات الرياضية الاساسية التي يستخدمها في حياته اليومية ، ويوظف مبادئها وقوانينها المختلفة في المباحث او المواد الدراسية الاخرى . وهنا يحدث التكامل في التحصيل نوعا ما . كما تبرز اهمية الرياضيات بشكل خاص في حياة الطالب الدراسية ،في الصف الاول الثانوي الاكاديمي بالذات ،حيث تعتبر مادة الرياضيات ،احدى ثلاث مواد يصنف الطالب على اساس النجاح فيها معا الى الفرع العلمي او الفرع الادبي . كما تولي وزارة التربية والتعليم مادة الرياضيات في امتحان الشهادة الثانوية العامة اهمية خاصة ،حيث ان النجاح في مادة الرياضيات اساسي لنجاح الطالب في الفرع العلمي . كما تخصص الوزارة في كلا الفصلين الدراسيين : الاول والثاني "٢٥٠" علامة في الفرع العلمي من اصل ثماني مواد مجموع علاماتها الكلي "١٢٠٠" علامه . وهذا يعني ان مادة الرياضيات تسهم بنسبة عالية في معدل الطالب العام ، والذي يحرص كل طالب على ان يكون عاليا فيه ،وذلك ببذل قصارى جهده ليتسنى له القبول في احدى الجامعات ،ودراسة التخصص الذي يرغب .

تؤكد عدة دراسات وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات والتحصيل في مادة الرياضيات . فقد اجرى بيرس (Piers) ،دراسة حول العلاقة بين اداء الطلبة على مقياس مفهوم الذات وادائهم في مادة الرياضيات ،وكانت هذه العلاقة ايجابية تراوحت بين (٥٠ر٠) لطلبة الصف السادس الابتدائي و (٤١ر٠) لطلبة الصف الاول الثانوي (الداوود ،١٩٨٢)،كما وجد بروك اوفر وتوماس (Brookover and Thomas,1964) ارتباطا ايجابيا بين المعدل العام للطالب ومفهوم الذات، وبلغت قيمة معامل الارتباط هذا (٤٢ر٠)للذكور و(٣٩ر٠) للاناث (Scheirer and Kraut , 1979)، كما وجد ديفز (Davis) معامل ارتباط عاليا بين البعد الثاني لمقياس بيرس هارس لمفهوم الذات (الوضع الفكري والمدرسي) وعلامة الطلبة انفسهم في مادة الرياضيات ،بلغت قيمته (٥٣ر٠) (الداوود ،١٩٨٢) . ومما يذكر هنا ان الباحث قد اعتمد في دراسته هذه،البعد الثاني لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات كمقياس لمفهوم الذات الاكاديمي ،لقياس ادراك الطالب وتصوره عن قدرته في التحصيل الاكاديمي .

لكن نسبة الفشل في مادة الرياضيات ،هي اعلى منها في اي موضوع مدرسي اخر (سوالمه ،١٩٨٠) ويرى كثير من الباحثين ،ان احد الاسباب الرئيسية لفشل اعداد كبيرة من الطلبة في مادة الرياضيات ،راجع الى اتجاهاتهم السلبية نحوها والى عوامل اخرى (سوالمه ،١٩٨٠) ومما يذكر هنا ان الباحث لم يوضح ان كلا من هذه الاتجاهات والفشل في مادة الرياضيات ،قد يعود الى خبرات تعليمية سابقة في هذا المجال . كما قد يكون الفشل ايضا راجعا الى القلق من هذه المادة وهذا بدوره راجع الى المعتقدات الخاطئة نحوها . وتشير بعض الدراسات (Gourgey, 1982) الى ان مفهوم الشخص عن نفسه في مادة الرياضيات مسؤول عن نسبة من التباين في قلق الرياضيات . لذا من المتوقع عند قياس مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب ،ان تؤثر هذه الاتجاهات في مفهوم الذات الاكاديمي ،وبالتالي على درجة مفهوم الذات العام . وفي هذا المجال فقد ذكر علماء النفس الاجتماعيون ،ان الفرد يتعلم مفهوم الذات لديه ،من خلال ما يتواجد في نفسه من مفاهيم اخرى هامة (زهران ،١٩٨٢) .

يعتبر التشجيع احد الابعاد الاساسية في التدريس ،فالتشجيع المتواصل ،واستثارة دافعية المتعلم يحفزه على الاستمرار في التعلم ،ويدفعه الى الامام ،وينمي لديه اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات . ويتم تشجيع الطلاب واقناعهم بان هناك الكثير الذي يمكن ان يفعلوه = حتى ولو كان العمل الموكل اليهم يبدو صعبا . فالمدرس الذي يشعر الطالب انه بجانبه في مزاولة العمل المدرسي ،ويكون المصدر الذي يلجأ اليه عند الحاجة ويدفعه الى التقدم ، وهذا يشجع الطالب ويجعله يحاول مرارا دون كلل. كما وان على المعلم ايجاد مجالات للطلبة ليشعروا ان بامكانهم تحقيق النجاح فيها ،وهذا الشعور الذي ينتاب الطالب عند بلوغه النجاح ،في عمل من الاعمال ،يمده بثقة كبيرة ،كي يحاول النجاح في عمل اخر . وبما ان المعلمين يوصلون المشاعر الايجابية الى طلابهم ،فانهم لا يقودون الى افتخارهم بذاتهم فقط ،بل يثيرون نموهم الاكاديمي . وهنا يصبح تحسين التحصيل الاكاديمي عاليا وكذلك احتمال تحسين مفهوم الذات الاكاديمي . وهذا كله يعمل على رفع مفهوم الذات العام (Burns , 1979 ; Samuels , 1977) . (الشماع ،١٩٧٧ ،عدس وتوق ،١٩٨١ ،زهران ،١٩٨٢ ،لابين ،١٩٨١) .

يرتبط التعزيز بالتحصيل الاكاديمي ،ارتباطا ايجابيا وعاليا ، حيث تؤكد ذلك جميع نظريات التعلم ،ويؤكد السلوكيون على ان التعزيز الايجابي الفوري ضروري في عملية التعليم لتقوية استجابة الطالب الصحيحة (Scheirer and Kraut, 1979) . وقد بينت دراسة ولكر وهوبس (Walker, and Hops, 1976) انه يمكن زيادة التحصيل باستخدام التعزيز للاداء

الاكاديمي وكذلك السلوكات الصفية وغير الصفية .

كما بينت دراسات عديده ،ان التعزيز الايجابي اثناء التعلم يسهم في رفع مفهوم الذات ،ومنها :

(Calsyn, and Kenny, 1979; Chadwick, and Day, 1971; Cheney, 1977; Felker, Stanwych, and Kay, 1973; Felker, and Thomas, 1971; Hauserman, Miller, and Bond, 1976; Millman, Schaefer, and Cohen, 1980; Mitchell, 1982; Retish, 1973; Samuels, 1977; Shavelson, and Bolus, 1982; Smith, 1970)

ان تحصيل الطالب ومستوى هذا التحصيل ،هو احد العوامل التي تؤثر في ادراكه لذاته ،سواء كان هذا الادراك سلبيا ام ايجابيا ،كما ان التعزيز يعمل على تحسين التحصيل الاكاديمي ،بالاضافة الى وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات و التحصيل الاكاديمي ،فمن المتوقع ان تؤثر هذه العوامل مجتمعة في رفع مفهوم الذات الاكاديمي . وينعكس هذا التحسن في رفع مفهوم الذات العام ايضا .

لكن بالمقابل اظهرت دراسات قليلة ،على انه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الضابطة والتجريبية التي استخدمت برنامجا معينا لتحسين مفهوم الذات . كما اشارت بعض الدراسات ايضا على ان اثر التعزيز في رفع مفهوم الذات ،ليس ذا دلالة احصائية ومنها :

(Adams, 1982; Fults, 1980; O'Cannor, 1977, Samples, 1972)

لذا اراد الباحث في هذه الدراسة ،ان يبين اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن . حيث ان تحسين مفهوم الذات يعتبر هدفا من اهداف التربية ،بل ولربما يعتبر سببا من اسباب التحصيل الاكاديمي (Shavelson and Bolus , 1982)

مشكلة الدراسة واهميتها :

حاولت هذه الدراسة بيان اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن ،وذلك بالاجابة عن السؤالين التاليين :

١. هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟ .

٢. هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الـذات العام لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الـذات المتدنـي ؟.

من المتوقع ان تسهم هذه الدراسة في اثراء ،الجانب المعرفـي عند المتعلمين باستخدام اجراءات التعزيز لتحسين تحصيلهم ،ورفع مفهـوم الذات لديهم . وقد يستفيد الطلاب الذين يتعرضون لهذه الدراسة ،او لمثلهـا بان يرتفع مفهوم الذات لديهم ،ويصبح اكثر ايجابية ،كما تعودهم على اتبـاع برنامج دراسي يسير عليه ،بالاضافة الى المشاركة الصفية الفعاله ،ليحظـى باهتمام زملائه الطلاب ايضا ،ويسعى الطالب بالتالي الى تحقيق ذاته ،وايجـاد فرص تساعد على النمو الاكاديمي ،والاخلاقي ،وتقدير الذات . كما قد تزود هـذه الدراسه المعلمين بدليل مناسب ،يحثهم على استخدام الاجراءات المستخدمـه فيها ،اثناء عملية التدريس ،لما للتعزيز من اثار ايجابية في الطلبة مثل : رفـع مفهوم الذات لديهم ،وشعورهم بالقدرة التي تمدهم بالاستمرار في تحقيق طموحاتهـم التي رسموها ويرسمونها ،وتذليل الصعوبات ،بل وتعينهم على تحقيق فـرص وافرة للوصول الى النجـاح .

التعريفـات الاجرائيـة :

التعزيـز: هو الاجراء الذي يقوم به المعلم بعد اداء الطالب للسلـوك المرغوب فيه ،بحيث يسهم هذا الاجراء في زيادة تكـرار مثل هذا السلوك في مرات لاحقة .

مفهـوم الـذات : يشير الى تكوين معرفي منظم ،ومتعلم للمدركات الشعوريـة والقدرات الخاصة بالذات ،ويعبر عن تصورات الفرد وخبراتـه الذاتيـه ويقاس بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة .النسخة المعربة لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات والملائمة للبيئة الاردنية .

مفهوم الذات المرتفع : يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على النسخة المعربة لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات والملائمة للبيئة الاردنية ، والتي تؤهلة ليكون من بين اعلى ٥٠٪ من عينة الدراسة .

مفهوم الذات المنخفض (المتدني) : يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على النسخـة المعربة لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات والملائمة للبيئـة الاردنية ، والتي تؤهله ليكون من بين ادني ٥٠٪ من عينة الدراسـة ، وتحدد بالدراسة الحالية بالطلبة الذين نالوا ادنى خمـس درجات من كل شعبة على المقياس المستخدم.

التحصيـــــل : عبارة عن اجابات الطالب عن الاسئلة التي يلقيها المعلـــــم اثناء الحصص الصفية ، بالاضافة الى اجاباته عن اسئلــــــة الاختبارات المختلفة للصف الاول الثانوي الاكاديمي للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ ، ودرجاته على تلك الاختبارات •

محددات الدراســـة :

ستكون هذه الدراسة محددة بمايلـــــي:

١ • مجتمع الدراسة : تقتصر هذه الدراسة على طلبة الصفالاول الثانوي الاكاديمي في مدرسة الامير حسن الثانوية للبنين في مدينة اربد للعام الدراســـــي ١٩٨٥/٨٤، لكون الباحث مدرسا في المدرسة نفسها•

•٢ تقتصر الدراسة على الشعب التي يقوم الباحث بتدريسها بنفسه تحسبـــــا من عدم التزام المدرسين الاخرين - للمادة نفسها - باجراءات الدراســـة ، خاصة ان المدرس مقيد باستخدام عبارات محددة كمعززات ايجابية ، وبتكــرار معين ايضا لكل فرد من افراد الدراســـة •

• ٣ تقتصر الدراسة على استخدام اجراءات التعزيز الايجابي الاجتماعي وذلـــــك لفعاليتها عند معظم الطلبة •

•٤ تقتصر الدراسة على استخدام اجراءات التعزيز في مادة الرياضيات فقـــط، لان الباحث يدرس هذه المادة في المدرسة المذكورة •

الفصل الثاني

الدراسات السابقة :

ان الابحاث والدراسات السيكولوجيه التي اجريت على مفهوم الذات حديثة العهد نسبيا . ففي العقدين الرابع والخامس من هذا القرن ازداد اهتمام الباحثين ،وعلماء النفس بمفهوم الذات ،ومن الطبيعي ان تتناول هذه الدراسات جوانب متعدده له ،منها ما يتعلق بتطوره ،او قياسه ،او علاقته بالتحصيل ،او الذكاء .... الخ ،ومنها ما يتعلق بخصائص الطلبة ذوي مفهوم الذات المرتفع ،او ذوي مفهوم الذات المتدني ،وتحسين مفهوم الذات .... الخ .

لقد اكدت دراسات عديدة اهمية تحسين مفهوم الذات ،واعتبرته من اهداف التربية (Shavelson and Bolus, 1982)،حيث استخدمت جميع الدراسات التي تناولت تحسين مفهوم الذات ،مقياسا لمفهوم الذات كاختبار قبلي ،وبعدي ايضا ،لتبيان مدى التحسن الذي طرأ على مفهوم الذات . وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسات في اسلوب المعالجة ،فان الهدف هو رفع مفهوم الذات . وفي ضوء مراجعة الباحث لبعض هذه الدراسات ،امكن تصنيفها على النحو التالي :

اولا : الدراسات التي هدفت الى رفع مفهوم الذات العام .
ثانيا : الدراسات التي هدفت الى رفع مفهوم الذات الاكاديمي .

اولا : الدراسات التي هدفت الى رفع مفهوم الذات العام :

استخدمت هذه الدراسات اجراءات متنوعة مثل : التعزيز ،والبرامج التدريبية ،والارشاد والتوجيه . كما استخدمت ايضا عددا من المقاييس لتقدير مفهوم الذات ،مثل : مقياس بيرس – هارس ،ومقياس تنسي ،ومقياس مفهوم الذات المصور .... الخ ،وقد هدفت معظم هذه الدراسات الى رفع مفهوم الذات العام عند بعض الافراد . ففي دراسة اجراها هاوزرمان ،وميللر ،ويوند (Hauserman,Miller,andBond, 1976) كان الهدف منها تبيان اثر برنامج سلوكي – باستخدام التعزيز الايجابي – في رفع مفهوم الذات العام لدى طلبة المدارس الابتدائية . تألفت عينة الدارسة من (٣٠) طالبا وطالبة حصلوا على ادني الدرجات من بين (١٥٣) طالبا وطالبة (من مستوى

رياض الاطفال حتى الصف الرابع الابتدائي ،عندما طبق عليهم مقياسان : الاول - مقياس مفهوم الذات المصور لبولي (Bolea)، والثاني احكام المعلمين، وزع افراد العينة الى مجموعتين ،احداهما تجريبية والاخرى ضابطة . كما استخدم في الدراسة مشجعون (مساعدون للمعلمين) قاموا بمراقبة الطلبة في الاوضاع التشجيعية الملائمة . فعندما يبدي الطالب سلوكا ،او يكمل واجبا ويميزه الطالب نفسه بانه عمل صفي ناجح ،يطلب منه المشجع عندئذ ان يذكر شيئا جميلا عن نفسه - اي يعطي جملة تؤكد ذاته . وان لم يستطع الطالب ذلك ، يصوغ له المشجع جملة ويطلب منه اعادتها . وفور الانتهاء من اعطاء الجملة يتلقى الطالب معززا ايجابيا من المشجع نفسه مثل ،احتضانه ،او التربيت على ظهره ،او ذكر احدى العبارات مثل " جميل " ،او " انا فخور بك " على مسمع زملائه . استمرت هذه الاجراءات ثمانية ايام . وتم في كل يوم ثماني عمليات تشجيع . وبعد اربعين يوما من بدء التجربة ،طبق مقياس مفهوم الذات المصور على كلا المجموعتين كاختبار بعدي ،كما طبق الاختبار نفسه ثانية بعد اربعة اسابيع من هذا التطبيق . ولم يشجع افراد الدراسة (المجموعة التجريبية) بين الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين على استخدام جملة ذاتية جديدة بل تم تعزيزهم او اثابتهم في بعض الاحيان. وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان هناك فروقا ذات دلالة بين درجات المجموعة التجريبية ،ودرجات المجموعة الضابطة على كل من الاختبارين ،البعدي والبعدي الموجل . كما دلت النتائج على زيادة حادة في درجات مفهوم الذات ،حيث تراوح مدى الزيادة بين (١٦ - ٩٤) درجة على المقياس المستخدم نفسه . بينما بينت النتائج نفسها ان درجات مفهوم الذات لدى المجموعة الضابطة لم تكن منتظمة ،فقد حقق بعض الطلبة زيادة في مفهوم الذات ،في حين حقق البعض الاخر تناقصا . تشير هذه الدراسة الى امكانية رفع مفهوم الذات باستخدام التعزيز . وهي مشابهه للدراسة الحالية في استخدامها لاجراءات التعزيز الايجابي داخل الغرف الصفية على مسمع الطلاب ،وفي طريقة اختيار العينة ، لكنها تختلف من حيث ادوات القياس المستخدمه فيها .

واجرى ريتش (Retish, 1973) ،دراسة هدفت الى اختبار الفرضيات التالية : ١ - يمكن تحسين المكانة الاجتماعية للطفل ضعيف التقبل في صف معين ،نتيجة اعلام المعلم ان لهذا الطفل مستقبلا واعدا . ٢- يمكن تحسين المكانة الاجتماعية للطفل ضعيف التقبل في صف معين ،نتيجة توصية المعلم باستخدام التعزيز . ٣ - ان معرفة المعلم بان للطفل مستقبلا واعدا ،واستخدامه لاجراءات التعزيز في صف معين سيقويان المكانة الاجتماعية للطفل على نحو اكثر من الاقتصار على التعزيز به فقط . تألفت عينة الدراسة من ثمانين (٨٠) طالبا اختيروا من عشرين شعبة صفية (عشر شعب ثاني ابتدائي ، وعشر شعب خامس ابتدائي) ،حيث تم اختيار ادني اربعة طلاب من كل شعبة ،

من حيث الدرجات التي حصلوا عليها بعد تطبيق مقياس اتجاهات الطلاب نحو انفسهم ،كما استخدم في هذه الدراسة ،مقياس المكانة الاجتماعية لقياس تقبل الرفاق ومقياس تقدير الذات . اختير عشوائيا من كل شعبة اثنان لتكوين المجموعة التجريبية ،واثنان لتكوين المجموعة الضابطة . قسمت المجموعة التجريبية الى مجموعتين ،طلب من معلمي المجموعة الاولى ان يستخدموا التعزيز الايجابي مع طلابهم ،في المجالين الانفعالي والتحصيل الاكاديمي ،بينما اخبر معلمو المجموعة الثانية بان لهولاء الطلاب مستقبلا واعدا ،دون اظهار تقديرهم لذاتهم . استخدم معلمو المجموعة الاولى دفترا للملاحظات ليسجلوا الوقت الذي قدم فيه التعزيز الايجابي وبمعدل ثلاث مرات في اليوم لكل طالب ،والسبب الذي قدم من اجله هذا التعزيز (اكاديميا كان ام غير اكاديمي) . استمرت فترة المعالجة هذه ثلاثة اسابيع . اعيد تطبيق المقاييس المستخدمة نفسها في نهاية التجربة . اشارت نتائج الدراسة الى رفض الفرضية الاولى ،وقبول الفرضيتين الاخريين . وان دل هذا ،فانما يدل على ان التعزيز الايجابي اللفظي له اثر في تغيير التقبل الاجتماعي للطفل ،وتقديره لذاته ايضا ،في حين لا يحدث مثل هذا التغيير عند اعلام المعلم بان للاطفال مستقبلا واعدا .

واجرى فلكر وثوماس (Felker, and Thomas, 1971) دراسة هدفت الى ايجاد العلاقة بين مفهوم الذات وايجابية الجمل التي يضعها الاطفال انفسهم اثناء ادائهم للمهام المدرسية ،وايجابية الجمل الموجهة ذاتيا والتي يختارها الطفل بعد انهاء عمل اكاديمي لتعزيز ذاته ،ومتغيرات اخرى . تألفت عينة الدراسة من (١٣١) طالبا وطالبة في الصف الرابع الابتدائي قسموا الى مجموعتين . طبق في الدراسة عدة مقاييس منها : مقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات ،واستبيان مسؤولية التحصيل العقلي (Intellectual achievement responsibility questionnaire) طلب من افراد المجموعة الاولى ترتيب تسع جمل على متصل لقياس ايجابية الجمل التي صممها الاطفال انفسهم اثناء ادائهم للمهام المدرسية -وهي بعنوان اقول لنفسي " جيدا " عند اداء واجبي المدرسي . اما افراد المجموعة الثانية فقد قدمت لهم قصة باسم شخص اخر ، ويطلب من الطالب تهجئة عشر كلمات، وبعد كل كلمة يلفظها يطلب منه ان يوجه لنفسه جملة من الجمل التي اعطيت الى المجموعة الاولى ،فيما لو كان الطالب هو نفسه الشخص في القصة المعروضة . اشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات وايجابية الجمل التي يعزز الطلاب بها انفسهم اثناء ادائهم للمهام المدرسية (فقد كان معامل الارتباط بينهما = ٣٣ر٠) لكن العلاقة بين مفهوم الذات وايجابية الجمل التي يختارها الطالب بعد انهاء عمل اكاديمي لتقدير ذاته ،لم تكن ذات دلالة . تدل هذه الدراسة على ان التعزيز الايجابي الذاتي يسهم في رفع مفهوم الذات العام . كما ان النتيجة الاخيرة تدل على ان الجمل الموجهه ذاتيا ،تميل

للارتباط بمستوى مفهوم الذات عندما تقدم اثناء اداء المهام ،وليس بعدها .

واجرى الين (Allen, 1971) دراسة هدفت الى رفع مفهوم الذات باستخدام اجراءات التنظيم المعرفي (Cognitive Structuring) ،والتعزيز اللفظي ،والارشاد الجماعي قصير الامد . تألفت عينة الدراسة من (٣٦) شخصا من رواد مركز للاصلاح وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجموعات . استخدم فيها مع المجموعة الاولى المعالجة بالتنظيم المعرفي والتعزيز الايجابي اللفظي بجمل ذاتية المرجع " ولم تذكر الدراسة تفصيلا عن التنظيم المعرفي ،بل اكتفت بالقول بان التنظيم المعرفي والتعزيز اللفظي كانا يستخدمان سابقا في معالجة السلوك اللفظي ،والان في هذه الدراسة استخدما ضمن الارشاد الجماعي القصير الامد لتحسين مفهوم الذات " استخدم مع المجموعة الثانية الارشاد الجماعي ،بينما لم تتلق المجموعة الثالثة سوى الاختبارات فقط . استمرت الدراسة اسبوعا واحدا فقط . واستخدمت الادوات التالية كاختبارات قبلية وبعدية : مفهومي عن ذاتي ("Me" Concept) والذي قيس بمقياس التمايز الدلالي (Semantic differential scale) ، واخذت تقديرات كل طالب من المجموعتين الاولي والثانية بوساطة رفاقة باستخدام مقياس تقدير . كما تم تسجيل عينات من الجلسات لمعرفة الجمل التي عملها الافراد . اشارت نتائج الدراسة الى ان استخدام التنظيم المعرفي والتعزيز الايجابي اللفظي بجمل ذاتية المرجع ،هو اجراء فعال في رفع مفهوم الذات لدى الافراد . كما دلت هذه النتائج على ان استخدام الاجراءات السلوكية قد احدث نتائج عدة فورية في رفع مفهوم الذات . فاستخدام التنظيم المعرفي ،والتعزيز الايجابي اللفظي يمكنان الطلبة انفسهم وزملاءهم من اعطاء تقديرات للذات اعلى وبدلالة احصائية من التقديرات المعطاه لافراد المجموعة الضابطة . وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراستي (Hauserman, Miller, and Bond 1976; Retish , 1973) من حيث قدرة اجراءات التعزيز في رفع مفهوم الذات العام .

كما قام سامبلز (Samples, 1972) بدراسة هدفت الى اختبار فعالية التعزيز الايجابي اللفظي ،والتعزيز باستخدام النقود ،والتغذية الراجعة السلبية اللفظية (Verbal Negative Feed back) ، في رفع مفهوم الذات ،وتغير التعلم (Learning change) وتقويم هذا التغير بعد سحب كل من التعزيز والتغذية الراجعة السلبية . تألفت عينة الدراسة من (١٦٠) طالبا في الصف السادس الابتدائي ،نصفهم من الذكور والنصف الاخر من الاناث ،قسمت العينة الى اربع مجموعات . استخدم التعزيز الايجابي اللفظي مع المجموعة الاولى ،واستخدمت التغذية الراجعة السلبية مع المجموعة الثانية ،واستخدم التعزيز النقدي مع المجموعة الثالثة ،اما المجموعة الرابعة فهي مجموعة ضابطة . طبق على المجموعات الاربع اختبار

قبلي واخر بعدي لقياس مفهوم الذات . دلت نتائج الدراسة على وجود تغير ايجابي في مفهوم الذات لدى المجموعات كافة ،لكن هذا التغير لم يكن ذا دلالة احصائية بالنسبة لجميع المجموعات .لكن عند مقارنة نتائج المجموعة الاولى مع بقية المجموعات ،تبين ان طلاب هذه المجموعات قد عبروا بسرور اكبر في تحصيلهم على مهمة معينة عن تحصيل باقي المجموعات . وعبر طلاب مجموعة التعزيز النقدي باهتياج شديد ،واصبحوا اكثر عصبية ،وغير منظمين في محاولاتهم في اداء الواجب بسرعة اكبر لكسب الجائزة . اما طلبة مجموعة التغذية الراجعة السلبية ،فقد ذكر عدد منهم انهم اصبحوا اكثر حرفية خلال فترة الاداء ، وشعورهم بالتهديد منها ،ولم تظهر مثل هذه الحالات لدى طلبة المجموعة الضابطة .

واجرى جاليجوس (Gallegos, 1982) دراسة هدفت الى بيان اثر الارشاد الجماعي المبني على الثواب ،في رفع مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة مدرسة داخلية غالبيتها من الاقليات في ولاية كاليفورنيا . تألفت عينة الدراسة من مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية اشتملت كل منها على(٤٥) طالبا . استمرت المعالجة تسعة اسابيع بواقع جلسة واحدة في الاسبوع . طبق مقياس تنسي لمفهوم الذات (Tennessee Self-Concept Scale) قبل بدء الدراسة وبعد انتهائها . وقد دلت نتائج الدراسة على ان الارشاد الجماعي المبني على الثواب ،وسيلة فعالة قادرة على تغيير العلاقات المدرسية ،اما اثره في مفهوم الذات فقد حقق زيادة في هذا المفهوم ،لكنها لم تكن ذات دلالة احصائية .

✗ وقد قام كل من فلكر ،وستانوايك،وكي (Felker, Stanwyck, and Kay, 1973) بدراسة كان الهدف منها : بيان اثر برنامج مصمم للمعلمين في كل من رفع مفهوم الذات لدى طلبتهم ،والقلق ،ومسؤولية التحصيل المعرفي . اما سؤال الدراسة فهو: هل يحدث البرنامج المصمم لتقوية مفهوم الذات تغيرا في مفهوم الذات ،ومتغيرات اخرى لها علاقة به ؟ اختار الباحث عشوائيا من معلمي ثماني مدارس ابتدائية داخلية كاملة ثمانية معلمين من مستوى كل صف كمجموعة تجريبية ،وثمانية مثلهم كمجموعة ضابطة . درب معلمو المجموعة التجريبية على استخدام خمسة مبادىء لاجراءات الاثابة الذاتية (Self rewarding behavior) وهي ١ – الطلب من التلاميذ امتداح انفسهم . ٢ – مساعدة الطلاب على التقويم الواقعي (evaluate realistcally) ٣ – تعليم الطلاب انشاء اهداف معقولة ٤ – تعليم الطلاب امتداح انفسهم . ٥ – تعليم الطلاب امتداح غيرهم . اقترح على معلمي المجموعة التجريبية استخدام احد برنامجين : الاول برنامج دروس خاصة يركز فيه على تقديم التعزيز الاجتماعي للطالب ،والثاني لعبة صفية تركز

على انتباه الطالب للخصائص الايجابية لزملائه . تم اختبار (٥٩) شعبه اختبارا قبليا ،وفي نهاية الدراسة ،تم اختبار (١٢٠) شعبه اختبارا بعديا . استمرت الدراسة مدة اثني عشر اسبوعا ،واستخدم فيها الادوات التالية : مقياس مفهوم الذات المصور، ومقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات ،ومقياس مانيفست للقلق Children's Manifest anxiety scale ،واستبيان مسؤولية التحصيل المعرفي دلت نتائج الدراسة على ان مفهوم الذات قد ارتفع على مقياسي مفهوم الذات وبدلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية . وفي الوقت نفسه ظهر انخفاض في القلق . يظهر من هذه الدراسة اهمية الاسلوب الذي يستخدمه المعلم لدى التفاعل مع الطلاب وتأثيره في رفع مفهوم الذات . كما يظهر اثر تدريب المعلمين على استخدام اجراءات التعزيز ،واثر اظهار الخصائص الايجابية للطلاب في رفع مفهوم الذات والاقلال من القلق .

كما اجرى ستانفورد (Stanford , 1982) دراسة هدفت الى بيان امكانية تحسين مفهوم الذات لدى طلبة مدرسة ثانوية ،وتحسين تحصيلهم الاكاديمي بعد تعريض معلمي المباحث الرئيسية (الرياضيات ،والعلوم ،والدراسات الاجتماعية واللغة) لمبادىء واجراءات مصممة ، كان الهدف منها تقوية مفهوم الذات لدى طلبتهم . تألفت عينة الدراسة من (٢١٤) طالبا في المرحلة الثانوية وزعوا عشوائيا الى ثلاث مجموعات ،كما وزع المعلمون الذين يدرسونهم بالطريقة ذاتها ايضا . تألفت مجموعات الدراسة هذه من مجموعة ضابطة ،ومجموعة تجريبية جزئيا ،ومجموعة تجريبية . تعرض معلمو المجموعتين التجريبية والتجريبية جزئيا لسلسلة من جلسات العمل لمدة تراوحت بين (٤٩ و ٢٦) دقيقة على الترتيب واستمرت الدارسة مدة سبعة اشهر . اما هذه الجلسات فقد دارت حول نشاطات مدرسية عديدة تمثلت في ستة عوامل من بيئة الصف هي : الضبط ،والاحترام ،والتحدي ،والنجاح ،والحماس ،والحرية ،استخدمت الدارسة مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات ،ومقياس ميتروبولتيان . اكدت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعتين الاخريين في تحسين مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي . ومما يذكر ان هذه الدراسة تماثل الدراسة السابقة (Felker, Stanwyck, and Kay, 1973) في اجراءاتها ونتائجها ايضا .

X واجرى متشاود (Michaud, 1979) دراسة هدفت الى البحث في اثر المشاركة في برنامج تعزيز علاج جماعي (group therapy enhancement program) في مفهوم الذات ،والتحصيل الاكاديمي ،والسلوك،واثر مساعدة البرنامج في زيادة قدرة الطلاب على الوعي بالكيفية التي يدركهم بها الاخرون . تألفت عينة الدراسة من عشرة طلاب في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين تم اختيارهم بعد ان اوصى معلمو هذه الصفوف ادخالهم في الدراسة حسب اسس منها : ان يكون

لديهم مشكلات اكاديمة ،او مشكلات سلوكية ،او انخفاض في مفهوم الذات .استمرت الدراسة سبعة اشهر حيث كانت عينة الدراسة تلتقي جلستين اسبوعيا ولمدة ساعة لكل منها .استخدمت عدة مقاييس كاختبارات قبلية وبعدية منها : مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات ومقياس ديفروكس لتقدير السلوك الاساسي ومقياس تحصيلي يقيس التحسن في القراءة خلال فترة الدراسة . دلت نتائج الدراسة على تحسن مفهوم الذات ،حيث ان سبعة طلاب من عينة الدراسة اعطوا تقديرا لانفسهم في الاتجاه الايجابي ،لكن التحصيل الاكاديمي بقي ثابتا . كما ازدادت المشاعر والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة عند معظم الطلبة ،ومدل سلوكهم على نحو مقبول ،وهنا يظهر اهمية البرنامج في تحسين مفهوم الذات ،وتغيير اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ،بل ويمكن من خلاله تعديل سلوك الطلاب ليتناسب مع المستويات المقبولة

كما اجرى جير (Geer , 1977) دراسة هدفت الى البحث من اثر استخدام طلبة الصفوف العليا في تدريس طلبة الصفوف الدنيا ،في كل من التحصيل ،ومفهوم الذات للطلبة ضعيفي التحصيل في مدرسة ابتداائية . تألفت عينة الدراسة من (٩٠) طالبا في الصفوف الاول والثاني والثالث والرابع الابتدائي ،كما اختير (٥٦) طالبا في الصف السادس الابتدائي للقيام بعملية التدريس . وزع الطلبة التسعون الى مجموعتين ضابطة ،وتجريبية . كما قسمت المجموعة التجريبية بدورها الى ست مجموعات فرعية ،يتلقى الطلبة في كل منها تدريسا غير بنيوي (non-Structured) في الرياضيات لوحدها او في القراءة لوحدها ،او في الرياضيات والقراءة معا . وتدريسا تشخيصيا (diagnostic) في الرياضيات لوحدها ،او في القراءة لوحدها ، او في الرياضيات والقراءة معا . درب طلبة الصف السادس الابتدائي مدة اسبوعين على طريقتي التدريس المذكورتين . ودامت عملية التدريس ثمانية اسابيع بواقع ثلاث جلسات اسبوعيا ،تستغرق كل منها (٣٠) دقيقة. استخدمت الدراسة اختبار ستانفورد التشخيصي في الرياضيات ،واختبار ستانفورد في القراءة ،ومقياس تقدير مفهوم الذات للمتعلم (Self-Concept as a learner scale) اشارت نتائج الدراسة الى ان استخدام طلبة الصفوف العليا في تدريس طلبة الصفوف الدنيا يحسن مفهوم الذات وبدلالة احصائية لدى جميع الطلاب الذين تلقوا هذا النوع من التدريس . لكن لم يتبين ان لاحدى الطريقتين في التدريس اثرا اكبر في تحسين مفهوم الذات .

كماواجرى تشيني (Cheney, 1977) دراسة هدفت الى اختبار الفرضية التالية : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات لدى طلبة الصف الاول الثانوي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة ،بعد تعرضهما لبرنامج معالجة يهدف الى تحسين مفهوم الذات . طبق مقياس بيرس- هارس لمفهوم الذات ،ومفتاح

فلوريـــــــدا Florida-Key (مقياس لاستنتاج مفهوم ذات المتعلـــــــم ، وقد وضع التقديرات معلمو اللغة الانجليزية والرياضيات) ـ على (٤٥٠) طالبـــا . ثم اختيار (١١٢) طالبا حصلوا على ادني ٢٥٪ من الدرجات على كلا المقياسيـــن المذكورين . قسمت عينة الدراسة الى مجموعتين : احداهما تجريبية ،والاخـــرى ضابطة . استمرت الدراسة عاما دراسيا كاملا ،وفي نهاية الدراسة اعيد تطبيـــق الاختبارين المذكورين . اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائيـــة بين المجموعة التجريبية والضابطة من حيث مفهوم الذات المستنتج باستخدام مفتـــاح فلوريدا ولصالح المجموعة التجريبية . لكن لم توجد فروق ذات دلالة احصائيـــة بين المجموعتين نفسهما من حيث مفهوم الذات باستخدام مقياس بيرس ـ هارس .

يتبين من هذه الدراسات ،ان جميع نتائجها قد اشارت الى تحسن فـــي مفهوم الذات العام نتيجة استخدام اجراءات التعزيز ،سواء كان التعزيـــز ايجابيا لفظيـــا مـــن جانـــب المعلـــم : (Allen, 1971; Felker, and Thomas. 1971; Hauserman, Miller, and Bond 1976; Retish, 1973; Samples, 1972) او من جانب الطالب نفسه (ذاتيا) كما تبين ايضا اثر استخدام برنامج معين في رفع مفهوم الذات ،سواء كـــان هذا البرنامج مصمما للمعلمين لينتقل اثره بالتالي الـــى الطـــلاب (Felker, Stanwyck, and Kay, 1973; Stanford, 1982) او مصمما للطلاب مباشرة (Cheney, 1971; Michaud, 1979) . وتتشابـــه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث استخدامها لاجراءات التعزيـــز الاجتماعي اضافة الى استخدامها برنامجا يهدف الى رفع تحصيل الطالـــب في مادة الرياضيات .

ثانيا : الدراسات التي هدفت الى رفع مفهوم الذات الاكاديمي :

استخدمت هذه الدراسات اساليب عديده لتحسين مفهوم الذات الاكاديمـــي ، مثل طرق التعليم الفردي ،وبرامج رفع مستوى الذات الاكاديمي ،والبرامـــج التعويضية ...... الخ .

لقد اجرى اولسين (Olsen , 1971) دراسة هدفـــت الى بيان اثر برنامج تربوي تعويضي في جوانب اجتماعية معينة مثل : مفهـــوم الذات للقدرة الاكاديمية ،ومفهوم الذات المرجعي للقدرة الاكاديمية . تالفـــت عينة الدراسة من طلبة بجامعة ولاية متشجان للعام ١٩٧١ سجلوا في هذا البرنامـــج وقسموا الى مجموعات تجريبية واخرى ضابطة . استخدم في الدراسة مقياس الـــذات المرجعي للقدرة الاكاديمية ،وعدة مقاييس اخرى اعدها ولبر بروك اوفـــر

(Willber Brookover) والتي استخدمها في تطوير نظريته في علـــــم النفس الاجتماعي . وقد طبقت هذه الاختبارات على افراد الدراسة قبل المعالجـــة وبعدها . دلت نتائج الدراسة على ان هناك زيادة ذات دلالة احصائية في متوســـط درجات مفهوم الذات الاكاديمي لدى جميع افراد المجموعات التجريبية . كمــــا تبين ان الوالدين والمعلمين هم الاشخاص المهمون اكاديميا لدى المجموعتيــــن التجريبيـــة والضابطـــة .

كما اجـرى تاب (Tapp , 1977) دراسة هدفت الى الاجابــــــة عن السؤال التالي : هل هناك فروق ذات دلالة في التغيرات الرئيسة في مفهــــوم الذات ،والتحصيل الاكاديمي ،وعلاقتهما بالرياضيات لطلبة المدارس المتوسطـــة الذين درسوا باسلوب منحى المختبر الفردي لدى مقارنتهم مع زملائهم الذيــــن درسوا بالطريقة التقليدية (طريقة المحاضرات العادية) تألفت عينـــــة الدراسة من (٥٨) طالبا في الصفين الاول والثاني الاعداديين ،وزعوا عشوائيـــا على مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة في كل منهما (٢٩) طالبا ،وطبــــق عليهم اختبار ايوا للمهارات الاساسية في الرياضيات في بداية العام . درس طلبـــة المجموعة التجريبية بوساطة اسلوب منحى المختبر الفردي بمعدل جلسة يوميــــا تستغرق (٥٠) دقيقة على مدار العام الدراسي . تم تشخيص الطلاب فرديــــا وقدم لكل طالب خطوات توجيهية تسمح له بالتقدم حسب قدرته . اما المختبـــــر فقد جهز بالادوات التي يسهل التعامل معها يدويا ،والالعاب والاحاجي ،والوسائـــل السمعية والبصرية . استخدم في الدراسة اختبارات ايوا للمهارات الحسابيـــة الاساسية والقدرات الرياضية ،ومقياس الافكار والتفضيلات . دلت نتائج الدراســـة على ان منحى التعلم باستخدام المختبر الفردي قد احدث تحسنا ذا دلالـــــة احصائية في مفهوم الذات نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية . كمـــا شعر الطلاب بان لاستخدام هذا المنحى المبني على التشخيص والتوجيه في مختبـــر الرياضيات قيمة كبيرة في التغلب على المشاعر السلبية نحو الرياضيــــات كما بينت هذه الدراسة ان لطريقة التدريس في مادة دراسية اثرا واضحــــا في تحسين مفهوم الذات في تلك المادة .

كما اجرى متشيل (Mitchell, 1982) دراسة هدفت الى بيــــان اثر برنامج (اعد لتحسين مفهوم الذات) في الدافعية ،ومفهوم الذات الاكاديمــي والاتجاهات نحو المدرسة ،والاداء عند الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني . تألفـــت عينة الدراسة من (٦٩) طالبا في الصف الاول الاعدادي ممن حصلوا على ادنـــي ٣٠٪ من الدرجات ،على مقياسي مفهوم الذات اللذين طبقا في الدراسة . وزع افــــراد الدراسة على مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة . شارك في هذا البرنامـــج الاباء ،والمرشدون ،والمعلمون ،حيث حضروا برنامجا مركزا لمدة ثمانية عشــــر

اسبوعا دار حول مجموعة من استراتيجيات سلوكية طورت لغرض الدراسة . استخدم في هذه الدراسة مقياس للاتجاهات ،ومقياس للدافعية ،ومقياس مفهوم الذات الاكاديمي المعتمد على الاداء ،ومقياس مفهوم الذات المعتمد على المرجع ،ومقاييس اخرى ،طبقت جميع هذه الاختبارات في بداية العام الدراسي ،وفي نهاية الاسبوع الثاني والثلاثين من بداية العام نفسه ،واجريت مقارنه المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلية والبعدية للمقاييس التي استخدمت باختبار (ت) . دلت نتائج الدراسة على وجود زيادة ذات دلالة في مفهوم الذات الاكاديمي المقاس بوساطة مقياس مفهوم الذات الاكاديمي المعتمد على المرجع . ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة على مقاييس الدافعية ،ومفهوم الذات المعتمد على الاداء .

يتبين من مجموعة الدراسات هذه اثر اسلوب منحى المختبر الفردي ،وبرامج رفع مفهوم الذات الاكاديمي ،والبرامج التعويضية في رفع مفهوم الذات الاكاديمي ، فقد اشارت نتائجها الى امكانية تحسين مفهوم الذات الاكاديمي باستخدام مثل هذه البرامج ،سواء كانت برامج تعويضية (Olsen , 1971) او برامج اعدت لرفع مفهوم الذات الاكاديمي (Mitchell,1982; Tapp;1977) .

وقد حاولت الدراسة الحالية باستخدامها برنامج تقوية في مادة الرياضيات بيان اثر التعزيز في رفع مفهوم الذات الاكاديمي (البعد الثاني لمقياس بيرس - هارس لمفهوم الذات - الوضع الفكري والمدرسي) . وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها برنامجا لتحسين مفهوم الذات الاكاديمي لكنها تختلف معها في المقياس المستخدم لقياس مفهوم الذات الاكاديمي .

الفصـــل الثالـــث

الطريقـــة والاجراءات :

يتنـاول هذا الفصل ،وصفا لمجتمع الدراسة ،وطريقة اختيار عينتهـــا ، والادوات المستخدمة فيها ،وهي : مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخـــة المعربة) ،واختبارات تحصيلية في مادة الرياضيات ـ اختبار لقياس متطلبـــات ضرورية سابقة للمادة التعليمية ،واختبار نهاية الفصل الاول مـــن العـــام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ـ والمادة التعليمية ،والاجراءات ،والطرق الاحصائية التـــي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج •

مجتمع الدراســـة :

تألف مجتمع الدراسة من طلاب الصف الاول الثانوي الاكاديمي في مدرســة الامير حسن الثانوية للبنين في مدينة اربد ،في الفصل الاول من العام الدراســي ١٩٨٥/٩٨٤ بلغ عددهم (٢٧٤) طالبا ،موزعين على سبع شعب ،ويوضح الجدول (١ ـ ٣) افراد هذا المجتمع الاحصائي •

جـــدول (١ ـ ٣)

شعب الصف الاول الثانـــوي الاكاديمـــي وعدد طلابها

الشعبـــة	عدد الطـــلاب
أ	٤٦
ب	٤٠
ج	٣٨
د	٣٦
هـ	٣٦
و	٣٦
ز	٤٢
المجمـــوع	٢٧٤

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من طلاب الشعب الست الاولى التي يدرسها الباحث ،بواقع خمسة طلاب من كل شعبة . لقد تم اختيار هؤلاء الطلاب بعد ان طبق الباحث مقياس مفهوم الذات لبيرس- هارس (النسخه المعربة) على جميع طلاب الشعب المذكورة . وتحددت العينة بالطلبة الذين حصلوا على ادنى خمس درجات على المقياس المذكور من كل شعبة . ثم وزعت الشعب عشوائيا (ممثلة بطلابها الخمسة) على ثلاث مجموعات هي :

المجموعة الاولى ـ وتضم طلاب شعبتي (ج ،هـ)
المجموعة الثانية ـ وتضم طلاب شعبتي (أ ،و)
المجموعة الثالثة ـ وتضم طلاب شعبتي (ب ،د)

ويبين الجدول (٢ ـ ٣) توزيع شعب طلاب العينة على المجموعات وعدد افرادها .

جدول (٢ ـ ٣)

توزيع شعب طلاب العينة على المجموعات وعدد كل منها

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
الاولى	ج ،هـ	١٠
الثانية	أ ،و	١٠
الثالثة	د ،ب	١٠
المجموع		٣٠

اما اختيار الباحث لطلاب الصف الاول الثانوي الاكاديمي ،ولمدرسة الامير حسن الثانوية بالذات ،فانما يعود الى طبيعة عمل الباحث في المدرسة نفسها، حيث يعمل مدرسا لمبحث الرياضيات للصف المذكور ، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى ،لضمان تطبيق اجراءات الدراسة بحذافيرها ،مثل : اعطاء حصص التقوية في المدرسة بعد انتهاء الحصص الرسمية تطوعا ،ومتابعة افراد العينة اثناء الحصص الصفية ،وتقديم التعزيز المناسب لكل طالب ،مما استوجب على الباحث تطبيق اجراءات الدراسة بنفسه .

ادوات الدراســـــة :

اولا : مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخة المعربة)

استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس الذي قـــــام بتقنينه وتعريبة اسعد الداوود (١٩٨٢) ليلائم البيئة الاردنية ،ويتكــــون هذا المقياس من ثمانين فقرة موزعة على ستة ابعاد رئيسة هي :

١ـ السلوك : وهو كل ما يفعله الطالب او يقوله • ويقاس هذا البعـــد من خلال تصرفات الطالب في البيت والمدرسة ،وعلاقاته الخاصـــة مع الاخرين ،بالاضافة الى تصورات الطالب لعلاقاته ومعاملاته خــــلال تلك العلاقات •

٢• الوضع الفكري والمدرسي : يقيس هذا البعد تحصيل الطالب ،بحيــث يبين تصورات الطالب لعملية تحصيله المدرسي ، التي تبين فيمـــا اذا كان يعتقد في نفسه بانه ذكي ،ام غير ذكي ،ذو دافعية قويـــة او لا يميل الى الدراسة ،يستطيع ان يقدم تقريرا امام الصف ،او لا يستطيع وهل يقرأ او يطالع كتبا خارجية •

٣• المظهر الجسمي والطلعة الخارجية : يشير هذا البعد الى بنية الطالب الجسمية ،ومظهرة وشكلة الخارجيين ،ويقاس من خلال تصورات الطالـــب لمظهره وحركاته •

٤• القلق : يشير هذا البعد الى خوف الطالب مما يمكن ان يقع له اكثـــر من خوفه في اوضاع محددة ،ويقاس بمظاهر القلق التي يحس بها الطالـــب كالارتباك ،والخوف من الامتحان ،والنرفزه ،والعصبية ،والانزعاج ،وضعف الثقة بالنفس ،والخجل ،والعزلة والحزن •

٥• الشهرة والشعبية : يشير هذا البعد الى مدى شعور الطالب بشهرتـــه ، ومعرفة زملائه واصدقائه به في المدرسة وخارجها ،ويقاس باتســـاع علاقات الطالب الاجتماعية ،ومشاركاته في النشاطات الاجتماعيـــة والتربوية والرياضية المختلفة •

٦• الرضا والسعادة : يشير هذا البعد الى احساس او شعور الطالـــب وتصوراته لحياته النفسية ،ويقاس بتصورات وتقييمات الطالـــب لشخصيته وحياته •

اما فيما يتعلق بدلالات صدق وثبات النسخة المعربة من مقياس مفهـــوم الذات لبيرس ـ هارس ،فيشير مقنن المقياس ومعربه الى انها تتمتع بدلالات صـــدق وثبات عالية ،وذات دلالة على البيئة الاردنية (اسعد الداوود ،١٩٨٢) •

صـــدق المقيـــاس :

قام اسعد الداوود (١٩٨٢) باستخراج صدق المقياس بطريقتين همـا : الصدق التمييزي ،وصدق البناء ، وقد اعتمد في استخراج الصدق التمييزي علـى تقديرات المعلمين ،حيث قام (٢١) معلما من معلمي الصفوف التي اختيرت منهـا عشوائيا عينة الصدق ،وهي : الرابع والسادس الابتدائيين ،والاول والثالـث الاعداديين ،والاول والثاني والثالث الثانوي ،بتحديد (٢١٠) طلاب من حيـث مفهوم الذات المرتفع ،و (٢١٠) طلاب من حيث مفهوم الذات المنخفض حسب راي المعلمين • وبعد حصر اسماء الطلبة الذين اجمع عليهم معلمان او اكثر بان لديهم مفهـوم ذات عال او مفهوم ذات منخفض ،قام الباحث بتطبيق النسخة المعربة من مقيـاس بيرس ـ هارس لمفهوم الذات عليهم ،فتبين ان المقياس قادر على التمييز بيـن هؤلاء الطلاب •

كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في دراسة الصدق التمييزي لعينـة الذكور من الصف الاول الثانوي الاكاديمي باستخدام الاحصائي "ت" ،فكانـت قيمة "ت" المحسوبة (٦ر٨) ،بينما قيمة "ت" الحرجة (٩٢ر٢) حيث (α = ٠٥ر٠) وهذا يعني ان المقياس قادر على التمييز بين مفهوم الذات المرتفع ومفهـوم الذات المنخفض لطلاب الصف المذكور •

اما الطريقة الثانية لاستخراج صدق المقياس فقد اعتمدت على صـدق البناء ،حيث قورنت علامات مجموعة من الطلبة على مقياس مفهوم الذات مـع علاماتهم على مقياس معرب للقلق ،للتأكد من الافتراض الذي تشير اليه الدراسـات والابحاث النفسية من وجود علاقة عكسية بين القلق ومفهوم الـذات (Burns , 1979) حيث يشير الى انه كلما ارتفع مستوى مفهـوم الذات عند الفرد او جماعة ما ،انخفض مستوى القلق عند الفرد او تلك الجماعـة ، والعكس صحيح • وقد اكدت المقارنه بين علامات الطلبة على المقياسين (مفهـوم الذات ،والقلق) على وجود علاقة عكسية بينهما ،فقد بلغ معامل الارتبـاط بينهمـا (ـ ٧٢ر٠) •

ثبـات المقيـاس :

واستخرج اسعد الداوود (١٩٨٢) ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبـار على عينة مؤلفة من (٩٥) طالبا ،اختيروا عشوائيا من الصفوف الابتدائيـة العليا ،والصفوف الاعدادية ،والصفوف الثانوية من مدارس مدينة اربـد

الحكومية ،وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (٣٠) يوما ،وبلغ معامـــل الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرســون) بين درجات المفحوصين فـــي مرتي التطبيق للمقياس (٩٥ر٠) ،بينما تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييـــس الفرعية الستة ما بين (٦٦ر٠ - ٨٢ر٠) • ويبين الملحق رقم (١) فقـــرات مقياس مفهوم الذات لبيرس - هارس (النسخة المعربـــة) •

ثانيا : مقياس مفهوم الذات الاكاديمـــي :

اعتمدت الدراسة الحالية البعد الثاني من مقياس بيرس - هـــارس لمفهوم الذات ،كمقياس لمفهوم الذات الاكاديمي ،ويتكون المقياس من (١٨) فقـــرة • ويقيس تحصيل الطالب وتصوره لعملية تحصيليه المدرسي ،وفيما اذا كان يعتقـــد بانه ذكي ام غير ذكي ،ذو دافعية قوية او لا يميل الى الدراسة ،يستطيع تقديـــم تقرير امام الصف او لا يستطيع ،وهل يقرأ ويطالع كتبا خارجية •

اما ثبات هذا المقياس ،فقد اشار مقنن المقياس ومعربه ان معامـــل ثبات هذا البعد باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) يساوي (٨١٥ر٠) • ويبيـــن الملحق رقم (٢) ارقام فقرات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي المستخدم - البعد الثانـــي من مقياس بيرس - هـــارس •

ثالثا : اختبار تحصيلي يقيس تحصيل الطلاب في متطلبات ضرورية سابقة للمادة التعليميـــة :

يبين هذا الاختبار مواطن ضعف الطلاب في مفاهيم ومبادئ ومهارات معينة في ثلاثة موضوعات هي : ١ - العمليات على الاعداد الصحيحة • ٢ - العلاقـــات والاقترانات • ٣ - التحليل الى العوامل وحل المعادلات • وقد سبق ان تعـــرض هؤلاء الطلاب في المرحلة الاعدادية الى هذه الموضوعات • اما اختيار الباحـــث لهذه الموضوعات ،فيعود الى اهميتها في مادة الفصل الاول من كتاب الرياضيـــات المقرر للصف الاول الثانوي الاكاديمي • ويبين الملحق رقم (٣) فقرات الاختبـــار التحصيلي المذكـــور •

صدق الاختبـــار التحصيلـــي :

وضع الباحث فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاهـداف المرجوه منه ،وعرضه على زملائه معلمي الرياضيات في المدرسة وعددهم اربعـــة بالاضافة الى المشرف التربوي في مكتب التربية والتعليم / اربد ،كمحكميـــن لابداء ملاحظاتهم حول النقاط التالية : صياغة الاسئلة ،وملاءمة البدائـــل لمتن السؤال ،وهل يشخص الاختبار نواحي الضعف في الموضوعات الثلاثة المذكـــوره

والتزويد باي اقتراح يرونه مناسبا . وقد ابدى المحكمون ملاحظاتهم التي اخذها الباحث في الاعتبار . وقد تكون الاختبار في صيغته النهائية من (٤٠) فقره جميعها من نوع الاختيار من متعدد .

رابعا : المادة التعليمية :

قام الباحث باعداد المادة التعليمية على هيئة مذكرات دروس لتقديمها الى طلاب المجموعتين الاولي والثانية اثناء حصص التقوية ، في جلسات تستغرق كل منها ما بين ساعة وساعة ونصف . تدور المادة التعليمية حول المفاهيم والمبادىء الاساسية والمهارات الرياضية المتضمنة في الوحدتين الثالثة والرابعة (الانظمة الرياضية ، وانظمة الترقيم) من كتاب الصف الاول الثانوي المقرر . وقد اجرى الباحث تحليلا لمحتوى هاتين الوحدتين ، وتضمنت مذكرات تحضير حصص التقوية (المادة التعليمية) العناوين التالية : العمليات على الاعداد الصحيحة ، وايجاد المضاعف المشترك البسيط ، وايجاد العامل المشترك الاعلى ، والعمليات الثنائية وخواصها ، والعنصر النظير ، والاقترانات ، والنظام الرياضي (الزمرة والزمرة التبديلية) ، وخصائص الزمرة الرياضية ، والخاصية الاختزالية ، وصفوف البواقي والعلميات عليها ، وانظمة الترقيم – نظام الترقيم العشري ، ونظام الترقيم الثماني ، ونظام الترقيم الثنائي – والعمليات على انظمة الترقيم ، وتحويل الاعداد من نظام الى اخر . ويشير الملحق رقم (٤) الى هذه المادة التعليمية .

خامسا : اجراءات التعزيز :

استخدم الباحث اجراءات التعزيز الاجتماعي بعد كل استجابة صحيحة لطلاب المجموعة الاولى فقط ، وتناولت هذه الاجراءات عبارات او كلمات لفظية يقصد بها الاستحسان ، او الاطراء ، او المديح . وقد راعى الباحث ان تكون هذه العبارات متدرجة من حيث تأثيرها على الفرد ، حتى اصبحت اخيرا تصف اهتمام الطالب بالمادة التعليمية وثقته بنفسه نحو الرياضيات ، مثل : " انت اصبحت تهتم بشكل واضح في مادة الرياضيات ، شكرا لاهتمامك " . كما استخدم الباحث نمطا كتابيا من اجراءات التعزيز ، وذلك بعد ان يعطى الباحث مسألة ويطلب من جميع الطلاب حلها على دفاترهم داخل الصف ، فانه يقوم بتصحيح اجاباتهم (بعد ان يعطى مدة كافية لذلك) ، ويضع على دفتر كل طالب حله صحيح علامة (+١) ، وكلمة "ممتاز" ، وتاريخ اليوم ، ويوقع على ذلك ، كما تحتسب له في علامة المشاركة الصفية في نهاية الفصل الاول . ويبين الملحق رقم (٥) اجراءات التعزيز المستخدمة في الدراسة .

سادسا : اختبار نهاية الفصل الاول :

اعد الباحث اختبار نهاية الفصل الاول لقياس تحصيل جميع طلاب المجتمع الاحصائي في الوحدات الاربعة الاولى من الكتاب المقرر . وقد تضمن هذا الاختبار نوعين من الاسئلة : الاختيار من متعدد ،واسئلة المقال التي يبين الطالب فيها جميع خطوات الحل .

اجراءات الدراسة :

بعد ان طبق الباحث الاختبار القبلي وهو مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخه المعربة) على جميع افراد المجتمع الاحصائي ، وتحددت عينة الدراسة بالطلبة الذين حصلوا على ادنى خمس درجات على المقياس نفسه من كل شعبه . قام الباحث بالاجراءات التالية :

١. استخدم الاحصائي "ت" لاختبار اختلاف وسط عينة الدراسة من وسط مجتمعها الاحصائي ،واستخرج متوسطي درجات العينة والمجتمع الاحصائي وانحرافهما المعياريين ،كما يشير اليها الجدول (٣ ـ ٣) .

جدول (٣ ـ ٣)

متوسط درجات افراد العينة ومجتمعها الاحصائي وانحرافاتهما المعيارية على الاختبار القبلي (مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس)

الاحصائي / المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"المحسوبة	"ت"الحرجه (α = ٠٥ر٠)
العينــة	٣٢ر٢٣	٣ر٨٩	١٢ر٩٤	١ر٩٦
المجتمع الاحصائي	٥٣ر٦٩	٨ر٩٥		

عدد افراد العينة (٣٠) طالبا ،وعدد افراد المجموعة المتبقية بعد اخذ العينة منها (٢٠٢) طالبا .

اختبرت هذه المتوسطات باستخدام الاحصائي "ت" • واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد العينة ومجتمعها الاحصائي ، اذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٢ر٩٤) ،بينما قيمة "ت" الحرجة (١ر٩٦) عند مستوى الدلالة ($\propto$ = ٠ر٠٥) • وهذا يدل على وجود تباين حقيقي بين افراد العينة وافراد المجتمع الاحصائي من حيث مفهوم الذات لدى افراد العينة •

٢• تعرض افراد العينة الى الاختبار التحصيلي الذي يقيس المتطلبات الضرورية السابقة لتحديد مواطن الضعف لدى هؤلاء الطلاب ، والتي ادرجت في المادة التعليمية المخصصة لحصص التقوية •

٣• وزع افراد العينة الى ثلاث مجموعات معالجة كما يلي : المجموعة الاولى — وتعرضت الى برنامج التقوية مع استخدام التعزيز الاجتماعي اثناء الحصص الصفية ،والمجموعة الثانية — وتعرضت الى برنامج التقوية فقط ،اما المجموعة الثالثة — فهي ضابطة لم تتعرض لاي نوع من المعالجة • وقد شكل الباحث المجموعتين الاولى (التقوية مع التعزيز الاجتماعي) والثانية (التقوية بدون التعزيز اجتماعي) ،وذلك لعزل اثار التعزيز عن التقوية •

كما استخدم تحليل التباين الاحادي على الاختبار القبلي — مقياس مفهوم الذات ،لاكتشاف التباين بين متوسطات درجات افراد المجموعات الثلاث من حيث مفهوم الذات الاكاديمي ،ومفهوم الذات العام ،وقد بينت نتيجة هذا التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين هذه المتوسطات •

٤• اجتمع الباحث مع طلاب المجموعتين الاولى والثانية وابدى لهم استعداده في اعطاء حصص تقوية في مادة الرياضيات وبما يتعلق بالوحدتين الثالثة والرابعة من الكتاب المقرر والمتطلبات السابقة الاساسية لهما • ويتم ذلك بعد انتهاء الدوام المدرسي ، وبمعدل حصة واحدة اسبوعيا على ان لا يقل زمن الحصة عن ساعة ، وان يعطى في نهاية الحصة عدد من الاسئلة يحلها الطلاب في البيت ، وتسلم الى الباحث في اليوم التالي ، الذي بدوره يعيدها في اليوم التالي مصححة • وقد وافق جميع الطلاب على ذلك واختاروا يوم الثلاثاء من كل اسبوع لحضور الحصة المذكورة • ويعتقد الباحث ضرورة حصة التقوية هذه ،وذلك ليتسنى للطلاب مواكبة السير في الحصص الصفية •

والتعويض عما فاتهم من معلومات تتطلبها الموضوعات الجديدة في الكتاب ،بالاضافة الى ضمان توفير الحد الادني من المادة الدراسية ليقدم الباحث التعزيز الاجتماعي المناسب بعد كل استجابة صحيحة •

٥• استخدم الباحث اجراءات التعزيز بعد حضور الطلاب حصة التقوية الاولى ،اثناء الحصص الصفية الرسمية وبعد كل استجابة صحيحة من طلاب المجموعة الاولى فقط ،وتم ذلك في الحالات التالية :

- توضيح مفهوم او فكرة معينة ،او ذكر قانون معين بشكل صحيح عندما يطلب منه ذلك •
- عرض فكرة حل سؤال ما بشكل صحيح •
- ذكر الخطوة اللاحقة من حل سؤال معين عندما يطلب منه ذلك •
- اعادة خطوات حل مسألة ما ،او اجابة معينة ،او لتعريف مفهوم معين •
- كتابة حل خطوة او اكثر من سؤال معطى على السبورة •
- تصحيح خطأ ما في مسألة حلها طالب اخر •
- كتابة حل سؤال معين حلا صحيحا كاملا على السبورة ،او على الدفتر •

واستخدم الباحث التعزيز الاجتماعي بمعدل (٢ - ٣) مرات في كل حصة لكل طالب في المجموعة الاولى - عدد حصص الرياضيات الاسبوعية للشعبة الواحدة اربع حصص - ،كما استخدمه بنفس المعدل على عدد من طلاب الشعبتين (ج ،هـ) تضم هاتان الشعبتان طلاب المجموعة الاولى - ولكن ليس جميعهم ،وذلك حتي لا يشعر احدهم بان هؤلاء طلاب مميزون، اما تقديم التعزيز ،فقد كان تدريجيا في تأثيره على الطلاب ، فاستخدم الباحث اولا عبارات او كلمات تدل على صحة ما يقوله الطالب،مثل : "صح ،شكرا لك"،او " اجابتك صحيحة " وفي فترة تالية استخدم الباحث عبارات لها تأثير اكبر مثل : " اجابتك ممتازه " " اجابتك رائعة " "ممتاز" ،وفي فترة اخرى قدم الباحث عبارات لها اهمية اكبر ،مثل : " هكذا يكون الطلبة المجتهدون " ،" انت فعلا تتقدم بخطوات جريئة " ،هذا ما اتمناه من كل طالب منكم ،ان يواظب على اجتهاده كما هو زميلكم •••••• فلان " • ومماتجدر الاشارة اليه هنا ،ان الباحث لم يطلع طلاب المجموعة الثانية على استخدام هذه العبارات او الكلمات مع طلاب المجموعة الاولى ،وانه لم يسمح لاحد طلاب الشعب المختلفة بالحضور لدى الشعبة الثانية حتي لا يلاحظ ذلك •

٦• في نهاية الاسبوع السادس من بدء اعطاء حصص التقوية اي قبل بدء امتحانات الفصل الاول من العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ ،طبق الباحث مقياس مفهوم الذات لبيرس - هارس (النسخة المعربة) على جميع

افراد العينة كاختبار بعدي • ويبين الملحق رقم (٨) درجات افراد العينة على كل من الاختبارين القبلي والبعدي •

تصميم الدراسة :

يشكل التعزيز الاجتماعي وحصص التقوية المتغيرات المستقلة ،في حين تشكل درجات الطلاب على مقياس مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الاكاديمي المتغيرات التابعة • واستخدم الباحث التصميم التالي لبيان اثرالتعزيز في رفع مفهوم الذات المتدني : Pre-test-Post-test Control group Designe

ويرمز له بالشكل التالي :

$خ_1$	$س_1$	$خ_2$
$خ_3$	$س_2$	$خ_4$
$خ_5$	$س_0$	$خ_6$

حيث ان لهذه الرموز المدلولات التالية :

خ الاختبار باستخدام مقياس مفهوم الذات لبيرس – هارس(النسخة المعربة)

$خ_1$ ،$خ_3$ ،$خ_5$ ، الاختبار القبلي •

$خ_2$ ، $خ_4$، $خ_6$ ، الاختبار البعدي •

$س_1$ المعالجة باستخدام برنامج التقوية مع التعزيز الاجتماعي •

$س_2$ المعالجة باستخدام برنامج التقوية فقط •

$س_0$ لا معالجة •

المعالجة الاحصائية :

١• استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ،لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة ،على الاختبار القبلي لمقياس مفهوم الذات العام والاكاديمي ،وذلك للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات على كل منهما •

٢• استخدم الباحث اختبار "ت" ،لمقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختباري : مفهوم الذات الاكاديمي ،ومفهوم الذات العام، بمتوسطات درجات افراد هذه المجموعات على الاختبارين القبليين لهذين المفهومين ،لبيان اثر المعالجة في رفع هذين المفهومين •

٣- استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي ،لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات افراد المجموعات على الاختبار البعدي لمقياسي مفهوم الذات الاكاديمي ،ومفهوم الذات العام • وذلك لبيان اثر كل من التعزيز والتقوية في رفع كل من : مفهوم الذات الاكاديمي ،ومفهوم الذات العام •

٤- استخدم الباحث المقارنات البعدية (اختبار شافيه) ،بين المجموعات، وذلك لتحديد مصدر الفروق بين متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة ،على كل من : مفهوم الذات الاكاديمي ،ومفهوم الذات العام •

الفصـــل الرابـــع

نتائج الدراســـة :

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تم الوصول اليهـــا بعد تطبيق مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخة المعربة) على عينـــة الدراسة قبل المعالجة وبعدهـــا ٠

اما النتائج المتعلقة بالاختبار القبلي لكل من مفهوم الــــذات الاكاديمي ومفهوم الذات العام ،فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافـــات المعيارية لدرجات هذه المجموعات لكـــل منهما ،ويشير اليها الجدول (١ ـ ٤) ٠

جدول (١ ـ ٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد مجموعات الدراســة على الاختبار القبلي لمفهوم الذات الاكاديمي ومفهوم الذات العام٠

المجموعة / الاختبار	الاولى (تعزيز+تقوية)		الثانية (تقوية فقط)		الثالثة (ضابطـــة)	
	المتوسط	الانحـــراف المعيـــاري	المتوسط	الانحـــراف المعيـاري	المتوسط	الانحـــراف المعيـاري
مقياس مفهوم الذات الاكاديمي	٧ر٤٠	٣ر٤٤	٨	٣ر٠٢	٦ر١٠	٣ر١١
مقياس مفهوم الذات العام	٣٣ر٢٠	٢ر٩٤	٣٢ر٢٠	٤ر٠٢	٣٢	٤ر٣٢

كما استخدم تحليل التباين الاحادي لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات افراد هذه المجموعات على هذين الاختبارين ،ويشير الجدول (٢ ـ ٤) الـــى نتائــــج هــــذا التحليـــــل

جـــــدول (٢ - ٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة علـــــى الاختبار القبلي لمفهوم الذات الاكاديمي ومفهوم الذات العام

مصدر التباين	مجموع المربعات		درجات الحرية	متوسط المربعات		قيمة "ف" المحسوبة		قيمة "ف" الحرجة
	الاكاديمي	العام	لكل منهما	الاكاديمي	العام	الاكاديمي	العام	(∝ = ٠٫٠٥) ف (٢ ، ٢٧)
بين المجموعات	١٨٫٨٧	١٨٫٠٧	٢	٩٫٤٤	٩٫٠٤	٠٫٩٣	٠٫٥٦	٣٫٣٥
داخل المجموعات	٢٧٥٫٣٠	٤٣٩٫٣٧	٢٧	١٠٫٢٠	١٦٫٢٧			

ويشير الجدول الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعات على كل من الاختبارين القبليين لمفهوم الذات الاكاديمي ومفهوم الذات العام ، الامر الذي ادى بالباحث الى استخدام تحليل التباين الاحادي لتحليل بيانات الدراسة المتوافرة احصائيا ٠

وقد تم تقسيم نتائج هذه الدراسة الى قسمين هما :

١٠ النتائج المتعلقة بالاجابة عن هدف الدراسة الاول ، والمتضمن بيان اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات الاكاديمي المتدني لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ٠

٢٠ النتائج المتعلقة بالاجابة عن هدف الدراسة الثاني ، والمتضمن بيان اثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ٠

اولا : النتائج المتعلقة بالاجابة عن هدف الدراسة الاول :

ويتمثل هذا الهدف بالسؤال التالي :

هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟ ٠

قام الباحث بعد انتهاء فترة المعالجة ،بتطبيق مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخه المعربه) ،على افراد عينة الدراسة كاختبار بعدي ،واستخرجت درجاتهم على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي ـ البعد الثاني من المقياس المذكور • كما حسبت المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على المقياس نفسه • وتتراوح درجة الفرد على هذا المقياس بين (صفر) و (١٨) درجة • ويبين الجدول (٣ ـ ٤) هذه النتائج •

جدول (٣ ـ ٤)

متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة وانحرافاتها المعيارية على الاختبار البعدي لمفهوم الذات الاكاديمي

المجموعة / الاختبار	الاولى(تعزيز+تقوية)		الثانية (تقوية فقط)		الثالثة (ضابطة)	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مقياس مفهوم الذات الاكاديمي	١١ر٤٠	٣ر٧٢	٨ر٣٠	٢ر١٢	٥ر٧٠	٣ر٢٠

وللاجابة عن سؤال الدراسة الاول ، استخدم الباحث اختبار"ت" لمقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة الثلاث ،على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي البعدي بمتوسطات درجات هؤلاء الافراد على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي القبلي • ويبين الجدول (٤ ـ ٤) نتائج هذه المقارنة •

جدول (٤ ـ ٤)

نتائج مقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي البعدي بمتوسطات درجاتهم على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي القبلي

البيانات / المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدى		قيمة "ت" المحسوبه	قيمة "ت"الحرجه (∝=٠٥ر٠)و٠ج=١٨
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المتوسط	الانحراف المعياري		
الاولى (تعزيز+تقوية)	٧ر٤٠	٣ر٤٤	١١ر٤٠	٣ر٧٢	٢ر٥٠*	
الثانية (تقويه فقط)	٨	٣ر٠٢	٨ر٣٠	٢ر١٢	٠ر٢٦	٢ر١٠
الثالثة (ضابطة)	٦ر١٠	٣ر١١	٥ر٧٠	٣ر٢٠	٠ر٢٨	

وتدل نتائج هذا الاختبار ،على وجود فروق ذات دلالة احصائية ، بين هذه المتوسطات ،ولصالح المجموعة الاولى فقط • فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٥٠ر٢) وهي اكبر من قيمة "ت" الحرجة على مستوى الدلالة (∝ = ٠٥ر٠) ودرجات حرية (١٨) التي تساوي (١٠ر٢) • وهذا يدل على انه عندما اقترنت التقوية بالتعزيز الاجتماعي ،تبين وجود فرق ذي دلالة احصائية ،اي انهما اديّا الى رفع مفهوم الذات الاكاديمي ،بينما لم يوجد مثل هذا الفرق ،عند مقارنة متوسطات افراد المجموعة الثانية ،وهذا يدل على ان دروس التقوية غير المقرونة بالتعزيز لم تؤد الى رفع مفهوم الذات الاكاديمي • كما انه لم يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مقارنة متوسطات افراد المجموعة الثالثة ،وهذا يعني ان افراد هذه المجموعة (الضابطة) ،لم ترتفع درجاتهم على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي خلال فترة المعالجة •

ولمزيد من التأكد ،فيما اذا كانت الفروق بين متوسطات افراد المجموعات الثلاث على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي البعدي ،ناتجه عن التعزيز او التقوية ، او كلاهما معا ،قام الباحث باجراء تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختبار مفهوم الذات الاكاديمي البعدي ،والمبينة نتائجه في جدول (٥ - ٤) •

جدول (٥ - ٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف" الحرجة (∝ = ٠٥ر٠) (د٠ح=٢٧،٢)
بين المجموعات	٨٧ر١٦٢	٢	٤٤ر٨١	٤٤ر٨*	٣٥ر٣
داخل المجموعات	٦٠ر٢٦٠	٢٧	٦٥ر٩		

ويبين هذا التحليل وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعات ، فقد كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (٤٤ر٨) ،بينما

قيمة "ف" الحرجة تساوي (٣ر٣٥) ،على مستوى الدلالة (∝ = ٠ر٠٥) • وهـــذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات افراد المجموعات الثـــلاث على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي المستخدم •

ولتحديد مصدر الفروق ،تم استخدام اختبار شافيه Shffee-test لمقارنة المتوسطات • ويشير جدول (٦- ٤) الـى هذه المقارنات •

جـــــدول (٦ - ٤)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات افراد مجموعات الدراســة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي البعدي

المتوســـط	س̄١	س̄٢	س̄٣
س̄١	—	٤ر٩٨	١٦ر٨٣*
س̄٢	—	—	٣ر٥٠
س̄٣	—	—	—

قيمة "ف" الحرجة هي (٦ر٧١) على مستوى الدلالة (∝ = ٠ر٠٥) ودرجات الحرية (٢ ،٢٧) •

س̄١ :متوسط درجات افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية)على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بعد المعالجـــة •

س̄٢ :متوسط درجات افراد المجموعة الثانية (مجموعة التقوية) علـــى مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بعد المعالجـــة •

س̄٣ :متوسط درجات افراد المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة)على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بعد المعالجـــة •

ويتضح من الجدول (٦ - ٤) ما يلي :

١• لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد المجموعـــة الاولى التي تعرضت الى التعزيز الاجتماعي وحصص التقوية معـــا) ، ومتوسط درجات افراد المجموعة الثانية (التي تعرضت الى حصـــص التقوية فقط) على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بعد المعالجـــة • فقد بلغت قيمة "ف" شافيه المحسوبة (٤ر٩٨) ،وهي اقل من قيمـــة "ف" الحرجة (٦ر٧١) ،على مستوى الدلالة (∝ = ٠ر٠٥) ودرجـــات

الحرية (٢ ،٢٧) ،ومع ان تلك الفروق لم تكن ذات دلالة احصائية ، الا ان اتجاهها بالاضافة الى نتائج اختبار "ت" (انظر جدول ٤ - ٤) ، تشير الى تفوق اداء مجموعة التعزيز والتقوية على مجموعة التقوية فقط .

٢. يزيد متوسط درجات افراد المجموعة الاولى زيادة ذات دلالة احصائية عن متوسط درجات افراد المجموعة الثالثة (الضابطة) على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي البعدي بعد المعالجة ،فقد بلغت قيمة "ف" شافيه المحسوبة (١٦ر٨٣) وهي اكبر من قيمة "ف" الحرجة (٦ر٧١) ،على مستوى الدلالة (α = ٠٥ر٠) ودرجات الحرية (٢ ، ٢٧) ، الامر الذي يشير الى وجود اثر ايجابي للتعزيز الاجتماعي ودروس التقوية في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد المجموعتين الثانية والثالثة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي البعدي ،حيث ان قيمة "ف" شافيه المحسوبة (٣ر٥٠) ،وهي اقل من قيمة "ف" الحرجة (٦ر٧١) ،على مستوى الدلالة (α = ٠٥ر٠) ودرجات الحرية (٢ ، ٢٧) ، الامر الذي يشير الى عدم وجود اثر لدروس التقوية في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني عندما لا تقترن دروس التقوية هذه باجراءات التعزيز الاجتماعي .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالاجابة عن هدف الدراسة الثاني :

ويتمثل هذا الهدف بالسؤال التالي :

هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟ .

طبق الباحث مقياس مفهوم الذات لبيرس - هارس (النسخه المعربه) على افراد المجموعات الثلاث بعد انتهاء فترة المعالجة ،وتم حساب درجاتهم عليه ،حيث تتراوح درجة الطالب على هذا المقياس بين (صفر) و (٨٠) درجة، كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد هذه المجموعات . ويبين الجدول (٧ - ٤) نتائج هذه الحسابات .

جـــــــدول (٧ ـ ٤)

متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة وانحرافاتها المعيارية على الاختبــــار البعدي لمفهـــوم الذات العـــام

الاختبار / المجموعة	الاولى (تعزيز+تقوية) المتوسط	الاولى (تعزيز+تقوية) الانحراف المعياري	الثانية (تقوية فقط) المتوسط	الثانية (تقوية فقط) الانحراف المعياري	الثالثة (ضابطة) المتوسط	الثالثة (ضابطة) الانحراف المعياري
مقياس مفهوم الذات العـــام	١٠ر٤٨	٩ر٤٢	٣٢	٤ر٣٢	٥ر٣١	٨ر٣٣

وللاجابة عن سؤال الدراسة الثاني ، استخدم الباحث اختبار"ت" ،لمقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة الثلاث ،على اختبار مفهوم الذات العـــام البعدي بمتوسطات درجات هؤلاء الافراد على اختبار مفهوم الذات العام القبلـــي • ويبين الجدول (٨ ـ ٤) نتائج هذا الاختبـار •

جـــــــدول (٨ ـ ٤)

نتائج مقارنة متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة ،على اختبار مفهوم الــذات العام البعدي بمتوسطات درجاتهم على اختبار مفهوم الذات العام القبلـــي

البيانات / المجموعة	الاختبار القبلي المتوسط	الاختبار القبلي الانحراف المعياري	الاختبار البعدي المتوسط	الاختبار البعدي الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" الحرجة (∝= ٠٥ر٠) (د•ح= ١٨)
الاولـــى (تعزيز+تقوية)	٢٠ر٣٣	٢ر٩٤	١ر٤٨	٩ر٤٢	٤ر٤٩*	
الثانية (تقوية فقط)	٢٠ر٣٢	٤ر٠٢	٣٢	٤ر٣٢	١١ر٠	١٠ر٢
الثالثة (ضابطة)	٣٢	٤ر٣٢	٥ر٣١	٨ر٣٣	٠٧ر٠	

وتدل نتائج هذا الاختبار ،على وجود فروق ذات دلالة احصائية ،بيـــن هذه المتوسطات ،ولصالح المجموعة الاولى فقط ،حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٤٩ر٤)

وهي اكبر من قيمة "ت" الحرجة على مستوى الدلالة (∝ = ٠٥ر٠) ،ودرجات حرية (١٨) ،والتي تساوي(١٠ر٢) • وهذا يدل على ان التعزيز الاجتماعي الذي اقترن بالتقوية في مادة الرياضيات ،عمل على رفع مفهوم الذات العام ،بينما لم يوجد مثل هذا الفرق ،عند مقارنة متوسطات افراد المجموعة الثانية ،اي ان دروس التقوية غير المقرونة بالتعزيز ،لم تؤد الى رفع مفهوم الذات العام كما انه لم يوجد فرق ايضا ذو دلالة احصائية عند مقارنة متوسطات افراد المجموعة الثالثة ،وهذا يعني ان افراد هذه المجموعة لم يرتفع مفهوم الذات العام لديهم خلال فترة المعالجة •

ولمزيد من التأكد ،فيما اذا كانت الفروق بين متوسطات افراد المجموعات الثلاث على اختبار مفهوم الذات العام البعدي ،ناتجه عن التعزيز او التقوية ، او كلاهما معا ،قام الباحث باجراء تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على اختبار مفهوم الذات العام البعدي ، المبينة نتائجه في جدول (٩ – ٤) •

جدول (٩ – ٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات العام البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "ف"الحرجة (∝ = ٠٥ر٠) (ر٠ح=٢٧،٢)
بين المجموعات	١٧٨٣ر٤٠	٢	٧٩١ر٧٠	١٣ر١٥*	٣ر٣٥
داخل المجموعات	١٥٩١ر٤٠	٢٧	٥٨ر٩٤		

ويشير التحليل السابق ،الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعات الثلاث ،فقد بلغت قيمة "ف" المحسوبة (١٣ر١٥) ،بينما قيمة "ف" الحرجة ٣ر٣٥) على مستوى الدلالة (∝ = ٠٥ر٠) ودرجات حرية (٢ ، ٢٧) • اي ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين درجات افراد المجموعات الثلاث على مقياس مفهوم الذات العام المستخدم •

ولتحديد مصدر الفروق ،تم استخدام اختبار شافيه Shaffee-test لمقارنة هذه المتوسطات • ويشير الجدول (١ – ٤) الى نتائج هذه المقارنه •

جـــــــدول (١ – ٤)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات افراد مجموعـــات الدراســة على الاختبار البعدي لمفهوم الذات العــــام

المتوســـــط	س̄ ١	س̄ ٢	س̄ ٣
س̄ ١	—	٢١ر٩٩*	٢٣ر٣٨*
س̄ ٢	—	—	٠ر٠٢
س̄ ٣	—	—	—

قيمة "ف" الحرجة هي (٧١ر٦) على مستوى الدلالة (α = ٠٥ر٠) ، ودرجات الحرية (٢ ، ٢٧) •

س̄ ١ : متوسط درجات افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) على مقياس مفهوم الذات العام بعد المعالجة •

س̄ ٢ : متوسط درجات افراد المجموعة الثانية (مجموعة التقوية) علـــــى مقياس مفهوم الذات بعد المعالجة •

س̄ ٣ : متوسط درجات افراد المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) علـــــى مقياس مفهوم الذات العام بعد المعالجة •

ويشير هذا الجدول الى ما يلي :

١• يزيد متوسط درجات افراد المجموعة الاولى (التي تعرضت الى التعزيز الاجتماعي وحصص التقوية معا) ،زيادة ذات دلالة احصائيـــــــة على متوسطي درجات افراد كل من المجموعتين الثانية (التـــــــي تعرضت الى حصص التقوية فقط) ،والثالثة (الضابطة) ،فقـــــــد كانت قيمة "ف" شافيه المحسوبة على الترتيب (٢١ر٩٩ ، ٢٣ر٣٨) ، وهاتان القيمتان اكبر من قيمة "ف" الحرجة (٧١ر٦) ،علـــــــى مستوى الدلالة (α = ٠٥ر٠) ودرجات الحرية (٢ ، ٢٧) ،وهـــــــذا يدل على ان للتعزيز الاجتماعي اثرا ايجابيا في رفع مفهـــــــوم

الذات المتدني ،سواء تعرض هؤلاء الطلاب لدروس التقوية ،ام لا ٠

٢٠ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين الثانية والثالثة على الاختبار البعدي لمفهوم الذات العام ، فقد كانت قيمة "ف" شافيه المحسوبة (٠ر٠٢) وهي اقل من قيمة "ف" الحرجة (٦ر٧١) ،على مستوى الدلالة (α = ٠ر٠٥) ،ودرجات الحرية (٢ ، ٢٧) ٠ وهذا يعني عدم وجود اثر لدروس التقوية في رفع مفهوم الذات العام المتدني ان لم تقترن هذه الدروس باجراءات التعزيز الاجتماعي الايجابية ٠

ويتضح من نتائج هذه الدراسة ،ان دروس التقوية في مادة الرياضيات ، والتعزيز الاجتماعي المقدم من المعلم الى الطلاب اثناء الحصص الصفية ، كلاهما فعال في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ،اما اثرهما على مفهوم الذات العام ، فان التعزيز الاجتماعي يؤدي الى رفع مفهوم الذات العام لديهم اذا استخدم اثناء الحصص الصفية وامام مجموعة طلاب الصف ،في حين يتبين ان دروس التقوية في مادة الرياضيات ليست فعالة في رفع مفهوم الذات العام لديهم ٠

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات :

يتناول هذا الفصل ، مناقشة النتائج وتفسيرها ، وعرض بعض التوصيات المقترحة التي اوحت بها تلك النتائج .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

أ ـ النتائج المتعلقة بالهدف الاول للدراسة : وهو بيان اثر تعزيز التحصيل في رفع مفهوم الذات الاكاديمي ، والمتمثل في السؤال التالي : هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات الاكاديمي ، لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية ، عن وجود اثر ايجابي لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات ، في رفع مفهوم الذات الاكاديمي لدى الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني . فقد ازداد متوسط درجات افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي المستخدم بعد المعالجة عما كان قبلها ، على نحو ذي دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥)، كما ازداد متوسط درجات افراد المجموعة الثانية (مجموعة التقوية) زيادة طفيفة ، على المقياس ذاته بعد المعالجة ، الا ان هذه الزيادة لم تكن ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) ، في حين نقص متوسط درجات افراد المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) على المقياس المذكور ، ولم يكن النقص ذا دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) ، ويشير الى ذلك جدول (٤ ــ ٤) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عدة ،مثل :

(Boersma, Chapman, and Maguire, 1979; Burns, 1979; Calsyn, and Kenny 1977; Mitchell, 1982; Olsen, 1971; Reynolds, et al., 1980; Samuels, 1977; Scheirer, and Kraut, 1979; Tapp, 1977; Wylie, 1979) .

ربما تعزى هذه النتيجة الى الدور الهام الذي يلعبه النجاح الاكاديمي في رفع مفهوم الذات الاكاديمي (Scheirer, and Kraut, 1979) ،

والناتج من تعزيز استجابات الطلاب الصحيحة ، الامر الذي يزيد من احتمال تكرار مثل هذه الاستجابات ، وتحسين تحصيلهم الاكاديمي • وبذلك يصبح الطلاب على وعي بارتفاع مستوى قدرتهم الاكاديمية ، مما ينعكس على اتجاهاتهم نحو تحصيلهم الاكاديمي ، والتي تشكل مفهوم الذات الاكاديمي لديهم اصلا •ويرى بروسما وتشابمان ومجيوري (Boersma, Chapman, and Maguire, 1979) في هذا الصدد ان مفهوم الذات الاكاديمي ، عبارة عن اتجاهات الفرد ومشاعره نحو ادائه في موضوع دراسي معين يتلقاه في المدرسة •

كما قد يكون لحصص التقوية المقرونة بالتعزيز ، والقائمة على الحقائق والمفاهيم والمبادئ للتعلم السابق ، دور في التعلم الحالي وتحقيق النجاح فيه • فقد اشار كيج وبيرلنر (Gage, and Berliner, 1979) الى ان للتعلم القائم على الحقائق والمفاهيم والمبادئ المكتسبه سابقا (وهذا ما تم في الدراسة الحالية) ، دورا هاما في نجاح التعلم الحالي ويؤدي الى ارتفاع التحصيل الاكاديمي • هذا وتؤكد دراسات عدة وجود علاقة ايجابية قوية بين التحصيل الاكاديمي ومفهوم الذات الاكاديمي؛ (Almgher, 1982; Burns, 1979; Scheirer, and Kraut, 1979; Shavelson, Hubner, andStanton, 1979; Shavelson, andBolus, 1982; Wylie, 1979) حيث يرى كالسين وكيني (Calsyn, and Kenny, 1977) ان التحصيل الاكاديمي ، ربما يكون احد العوامل الوظيفية في مفهوم الذات الاكاديمي كما يؤكد كل من كيج وبيرلز ، وويلي(Gage, andBerliner, 1979; Wylie, 1979) امكانية اقتران تحسن تحصيل الطالب الاكاديمي ، بارتفاع في مفهوم الذات الاكاديمي لديه • وعلى سبيل المثال ، اذا تحسن تحصيل الطالب الاكاديمي في الرياضيات او التاريخ او اللغويات فمن المحتمل ان تصبح اتجاهاته نحو نفسه في هذه المجالات اكثر ايجابية • وقد حدث في الدراسة الحالية ، تحسن فعلي في تحصيل افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) في مادة الرياضيات بعدالمعالجة عما كان قبلها • فقد حسبت متوسطات درجات افراد مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبارات التحصيلية في مادة الرياضيات (والتي هي من ضمن تعليمات وزارة التربية والتعليم في الاختبارات المدرسية) قبل المعالجة وبعدها ، وظهرت زيادة في متوسط درجات افراد المجموعة الاولي (مجموعة التعزيزو التقوية) مقدارها (١٥) درجة ، بينما لم يطرأ زيادة تذكر على متوسطات درجات افراد المجموعتين ؛ الثانية (مجموعة التقوية) ، والثالثة (المجموعة الضابطة) •

كما يمكن عزو ارتفاع مفهوم الذات الاكاديمي لدى افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) الى الدافعية • فقد يكون لاستخدام التعزيز اثر ايجابي في استثارة دافعية هؤلاء الافراد للانجاز ، وتنتج دافعية التعلم من تعزيزات البيئة الاجتماعية لمهارات معينة يتعلمها الفرد (Scheirer, and Kraut, 1979) • وقد بين كيج وبيرلنز

ان في مكنة المعلمين تحسين (Gage and Berliner,1979) دافعية طلابهم باستخدام التعزيز ، الامر الذي يزودهم بروح المثابرة حتى ولو كانت لديهم خبرات فشل سابقة ، ويجعلهم يعزون الفشل الى ضعف في جهودهم وليس الى قوى خارجية ، لذلك يرون انفسهم قادرين على اداء معظم واجباتهم ، مما ينعكس بشكل ايجابي على مفهوم الذات الاكاديمي لديهم •

ان اجراءات التعزيز المستخدمه في الدراسة ، قد حدت بالباحث الى الاهتمام بافراد مجموعة التعزيز والتقوية وتوجيه الانتباه اليهم اثناء المعالجة ، حيث بدا واحدهم وكأنه يشعر باختلاف عن باقي الافراد ، ويريد الحفاظ على هذا الشعور من خلال ادائه الناجح • فالاهتمام بالمتعلم يقوي لديه دافعية داخلية تجعله منفتحا لخبرات جديدة ، وتؤدي بدورها الى مفهوم ذات موجب •
(Gage, and Berliner, 1979; Hauserman, Miller, and Bond, 1976; Samuels, 1977) .

ادت هذه العوامل مجتمعة ، الى رفع التحصيل الاكاديمي للطالب ، والذي ادى بدوره الى رفع مفهوم الذات الاكاديمي • ومفهوم الذات الاكاديمي هو تقرير الشخص عن تحصيله ودرجاته الاكاديمية (Shavelson, and Bolus, 1982) وقد بينت دراسة ولكر وهوبس (Walker, and Hops, 1976) ، ان مستوى التحصيل الاكاديمي يرتفع لدى الطلاب الذين يتلقون مديحا واهتماما مستمرين من جانب المعلم • لقد تضمنت المعالجة في الدراسة الحالية ، تقديم التعزيز بعد الاستجابة الصحيحة للطلاب موضوع الاهتمام • لذلك وجه الباحث اهتماما خاصا بهم تمثل في اتاحة الوقت الكافي لهم للاجابة عن الاسئلة المطروحة ، وحسن اختيار الطالب المناسب للاجابة عن السؤال المطروح ، وتقديم التوضيحات اللازمة عند الضرورة • ولم يعتد هؤلاء الطلاب قبل المعالجة على مثل هذا التعامل من جانب المعلم ، مما جعلهم يشعرون بعدم وجود فروق بينهم وبين زملائهم من ذوي التحصيل العالي سواء من حيث قدرتهم الاكاديمية وامكانية تحسين هذه القدرة ايضا • وقد ذكر ساموبلز (Samuels, 1977) ان المعلمين يقضون عادة وقتا اطول اثناء التفاعل الصفي مع الطلاب ذوي التحصيل العالي ، في حين لا يقضون مثل هذا الوقت مع الطلاب ذوي التحصيل المتدني ، الامر الذي يؤدي الى احباط هؤلاء الطلاب ، او شعورهم بالتقصير ، الذي قد يؤدي بدوره الى تدني مفهوم الذات لديهم •

ب — النتائج المتعلقة بهدف الدراسة الثاني : كان الهدف الثاني من الدراسة هو بيان اثر تعزيز التحصيل في الرياضيات في رفع مفهوم الذات العام ، وقد تمثل هذا الهدف في السؤال التالي :
هل لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات اثر في رفع مفهوم الذات العام لدى طلبة الصف الاول الثانوي الاكاديمي ذوي مفهوم الذات المتدني ؟

اشارت نتائج الدراسة الحالية ، الى وجود اثر لتعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات العام لدى الطلبة ذوي مفهوم الذات المتدني • ويشير الجدول (٨ — ٤) الى زيادة ، ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) في متوسط درجات افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) على مقياس مفهوم الذات العام المستخدم ، بينما لم يكن هناك زيادة ذات دلالة احصائية (α = ٠٫٠٥) لدى افراد المجموعتين الثانية (التقوية) ، والثالثة (المجموعة الضابطة) •

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات مثل :

(Allen,1971;Burns,1979;Calsyn,andKenny,1977;Chadwick,and Day, 1977; Felker,Stanwyck,and Kay, 1973 Felker,andThomas,1971; Gage,andBerliner,1979;Gallegos,1982;Hauserman,Miller,and Bond,1976;Millman,Schaefer, and Cohen,1980; Michaud,1979; Retish,1973;Samples, 1972;Samuels,1977;Shavelson,andBolus,1982)

قد تعزى هذه النتيجة الى ارتفاع مفهوم الذات الاكاديمي فارتفاع درجة الطالب بمستوى معين على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي (النتائج المتعلقة بالهدف الاول للدراسة) قد يؤدي الى ارتفاع درجته على مقياس مفهوم الذات العام • لان مفهوم الذات الاكاديمي هو احد جوانب مفهوم الذات العام (Reynolds,et al.,1980;Shavelson,and Bolus,1982) • كما ان مقياس مفهوم الذات الاكاديمي ، هو نفسه البعد الثاني من مقياس مفهوم الذات العام المستخدم في هذه الدراسة • لذا يمكن القول بان جميع العوامل التي ادت الى ارتفاع مفهوم الذات الاكاديمي والتي نوقشت في القسم السابق من هذا الفصل ، يمكن ان تكون هي نفسها التي ادت الى ارتفاع مفهوم الذات العام • فالنجاح الاكاديمي مثلا ، يمكن ان يؤدي الى زيادة الشعور بالذات الكامنة (Self - potency) ، والتي تنشط اعتبار الذات (Self - regard) • كما يمكن لدرجة النجاح الاكاديمي ان تؤدي بالطالب الى الشعور بتحقيق اهدافه المهنية تقريبا • تلك الاهداف

ذات الاعتبار الخاص بالنسبة اليه ، التي ترتبط اشارها باعتبار الذات ككل (Wylie, 1979) .

وللتعزيز الدور الاهم في رفع مفهوم الذات العام ، فالتعزيز الذي يمارسه المعلم داخل الصف ، يعمل على تغيير تقدير الطالب لذاته ، وازدياد تقدير زملائه له ايضا ، وهذا يؤثر بالتالي في رفع مفهوم الذات لديه (Scheirer, and Kraut; Shavelson, and Bolus, 1982; Shiffler, Lynch-Sauer, and Nadelman, 1977)

ويرى ساموبلز (Samuels, 1977) ان مفهوم الذات الايجابي ، والرغبة في التعلم ، والدافعية ، تحتاج الى التعزيز من اجل استمرارها . فبعض الطلاب يحتاجون الى الاستحسان من قبل الاخرين في حياتهم ، وبعضهم يحتاجون الى التعزيز اللفظي العلني ، وبعضهم يحتاج الى المدح ، وان المدح الحقيقي ضروري ، وبخاصة للطلاب ذوي مفهوم الذات المتدني . كما ان الاشخاص الذين يمتازون بمفهوم ذات عال ، يمتازون عادة بتاريخ سابق من التعزيز الاجتماعي ، ويعملون على تعزيز ذاتهم ذاتيا عند توقف مثل هذا التعزيز . ويتفق هذا القول - حاجة مفهوم الذات الى التعزيز - مع تعريف شافلسون وهبنر وستانتون (Shavelson, Hubner, and Stanton, 1976) لمفهوم الذات بانه ادراك الفرد لذاته ، ويتشكل هذا الادراك من خبرات الفرد ببيئته ، كما يتأثر بشكل خاص بالمعززات البيئية ، والاخرين الهامين في حياة الشخص مثل الوالدين ، والمعلمين .

وقد يكون لسماع الطلاب (ذوي مفهوم الذات المتدني) جملا ايجابية عن انفسهم امام زملائهم ، اثر في تغيير سلوكهم ، وبهذا يحاولون ان يحسنوا من مكانتهم بين رفاقهم اثناء تفاعلهم داخل غرفة الصف وخارجها . كما ان حصولهم على التغذية الراجعة منهم على شكل تقييم ايجابي يسهم في رفع مفهوم الذات لديهم (Scheirer, and Kraut, 1979) .

كما ان تعزيز المعلم للطلاب (ذوي مفهوم الذات المتدني) يؤدي في معظم الاحوال ، الى تغيير سلوك زملاء هؤلاء الطلاب نحوهم ، من حيث حسن المعاملة ، والاستحسان ، والرغبة في المصادقة ؛ الامر الذي يسهل عملية تغيير مفهوم الذات لدى اولئك الطلاب . فقد اكد كل من كيج وبيرلينر ،وهوزرمان وميللر وبوند (Gage, and Berliner, 1979; Hauserman, Miller, and Bond, 1976) على ان تغيير انواع محددة من السلوك له اثر في تغيير اتجاهات الطلاب ، وقد عمل التعزيز في هذه الدراسة (وهو سلوك فيحد ذاته) على تغيير سلوك افراد المجموعة الاولى (مجموعة التعزيز والتقوية) بشكل

واضح - من ملاحظات الباحث - مثل :المشاركة الايجابية والفعالةداخل غرفة الصف ، او تقديم الاستجابة الصحيحة ، او كتابة خطوات حل مسألة ما كاملة ،او توضيحفكرة سؤال معطى . وربما احدثت هذه جميعها تغير ايجابيا في اتجاهات الطلبة نحو تحصيلهم ، وينعكس هذا التغير بشكل ايجابي على مفهوم الذات العام، والعكس صحيحلان العملية تبادلية وتفاعلية ايضا (Shavelson, and Bolus,1982).

التوصيات:

تسمح لنا النتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة ، باقتراح التوصيات التالية :

توصيات الى الباحثين :

لما اشارت نتائج الدراسة الى ان التعزيز، عملية فعالة في رفع مفهومي الذات الاكاديمي والعام لدى الطلبة ، ولما كان مفهوم الذات احدمتغيرات المتعلم، وهناك ايضا متغيرات اخرى ، لذى يرى الباحث :

اولا: اجراء المزيد من البحوث التي تتناول اثرتعزيزالتحصيل في موادد راسية اخرى، مثل (العلوم، واللغة الانجليزية ، والفيزياء،... الخ) في بعض المتغيرات الخاصة بالطالب مثل (التحصيل ، والدافعية ، والسن، والجنس ، .....الخ) .

ثانيا: استخدام اشكال اخرى من التعزيزلبيان اثرها في مفهوم الذات لدىطلبة مدارسنا .

ثالثا: اجراء دراسات تتناول العلاقة بين مفهوم الذات لدى المعلمين ومفهوم الذات لدى طلبتهم وحسب مستويات المرحلة التعليمية .

توصيات الى المعلمين:

اولا: تبين من نتائج الدراسة ان استخدام التعزيز في الصف له اثر فعال على مفهوم الذات لدى الطالب . لذلك يوصي الباحث بضرورة استخدام المعلمين للتعزيز اثناء التعليم بصورة بناءة ومنظمة ، لان ارتفاع مفهوم الذات الاكاديمي او العام يحقق اهداف التعليم الاساسية في المجالين المعرفي والانفعالي .

ثانيا: تبين من نتائج الدراسة ايضا ، انه ليس لدروس التقوية وحدها اثر في رفع مفهوم الذات لدى الطلاب . لذلك يوصي الباحث عند اقرار بعض دروس التقوية في بعض المواد .الدراسية ، بقرن اجراءات التعزيز مع هذه الدروس ، لتوفير فرصة اكبر لتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب موضوع الاهتمام.

المراجـــــع

المراجع العربيـــــة :

اسعد فرحان محمد الداوود ،(١٩٨٢) اشتقاق معايير اردنية لمقياس بيرس – هـارس لمفهوم الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك – اربد ، الاردن ،

حامد عبدالسلام زهران ،(١٩٨٢) التوجيه والارشاد النفسي ، القاهرة : عالـــم الكتـــب ،

دالاس لابين و بيرت جرين،(١٩٨١) مفهوم الذات : اسسه النظرية والتطبيقيـــة (مترجم) بيروت : دار النهضة العربية ،

عبدالمجيدنشواتي ،(١٩٨٤) علم النفس التربوي ، عمان : دار الفرقان – موسســة الرسالــــة ،

عبدالرحمن عدس ومحي الدين توق ،(١٩٨١) علم النفس العام ، عمان : مكتبــــة الاقصـــى ،

نعيمة الشماع ، (١٩٧٧) الشخصية : النظرية ،التقييم ،مناهج البحث ، القاهـرة : المطبعة العربية الحديثة – المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلوم – معهد الدراسات العربية ،

هول ، ك، ولنذزي ، ج، (١٩٧١) نظريات الشخصية ، (مترجم) القاهرة : الهيئـــة المصرية العامة للتأليف والنشر،

يوسف محمد سوالمة ،(١٩٨٠) اثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الاردن نحو الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرمــوك ، اربد – الاردن ،

المراجـــع الاجنبيـــــة :

Adams, Barbara C.(1982) A Comparison of the effects of two structured group Counseling on the Self-Concept of fourth-grade students, Dissertation Abs. Int., Vol.43, No.5, 1423-1424.

Allen, Harry A.(1971) The use of cognitive structuring and verbal reinforcement of positive self-reference statements withing a short term group therapy session to ehnance self-concept. Dissertation Abs. Int., Vol.32, No.2, 730.

Almaguer, Theodore O.(1982) A Study of the relationship between academic achievement and Self-Concept., Dissertation Abs. Int.,Vol.43, No. 3, 597.

Boersma, F.; Chapman, J.; and Majuire, T.(1979) The Student's perception of ability scale ; An instrucment for measuring academic self-Concept in elementary School childre, Educational And And Psychological Measurement, Vol.39, No.4, 1035-1041.

Burns, R.B.(1979) The Self Concept; Theory, Measurement, Development, And Behavior, (Ist-ed.) New York : Longman Inc.

Calsyn, R., and Kenny, D.(1979) Self-Concept of ability and Perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement, Journal Of Educational Psychology, Vol.69, No.2, 136-145.

Chadwick, B., and Day, R.(1971) Systematic reinforcement; Academic performance of underachieving students, Journal Of Applied Behavior Analysis, No.4, 311-319.

Cheny, Thomas L.(1978) An experimental study to investigate the effects of a treatment program on the self concept of low self - concept tenth grade students in Tupelo, Mississippi. Dissertation Abs. Int., Vol.38, No.12,7147-7148.

Felker, D. ; Stanwyck, D.; and Kay, R. (1973) The effects of a teacher program in self-concept enhancememt on pupils' self-concept, anxiety, and intellectual achievement responsiblity. The Journal Of Educational Research, Vol. 66 , No.10, 443-445.

Felker, D., and Thomas, S.(1971) Self-initiated verbal reinforcement and positive self-concept. Child Development, Vol,42,1285-1287.

Ferguson, George A.(1976) Statistical Analysis In Psychology And Education.(Fourth-ed.) Tokyo; McGraw-Hill Kogakusha.

Fults, Elizabeth A.(1981) The effect of an instructional Program on the Creative thinking skills, self-Concept, and leadership of intellectually and academically gifted elementary students. Dissertation Abs. Int., Vol.41, No.7,2931.

Gage, N., and Berliner, D.(1979) Educational Psychology, (2nd-ed.) Chicago ; Rand McNally College Publishing Company.

Gallegos, Ronald L.(1983) The effect of a reward-based group counselling system on self-concept, achievement and attendance patterns of minorty high school students. Dissertation Abs. In., Vol. 44, No.1,57.

Geer, Charles P.(1978) The effects of Cross-age tutoring on the achievement and self-concept of low-achieving students. Dissertation Abs. Int., Vo,38, No.10, 5909 .

Gourgey, Annete F.(1983) The relationship of beliefs about mathematical self-concept and arethmetic skills to mathematic anxiety and performance in basic statics.Dissertation Abs. Int.,Vol. 43, No.7, 2232-2233.

Hauserman, N.; Miller, J.; and Bond, F.(1976)A Behavioral approach to changing self concept in elementary school children. The Psychological Record, Vo.26, 111-116.

Michaud, David W.(1981) The effects of a group enhancement program on self-concept, behavior, and academic achievement of fourth-and fifth-grade students. Dissertation Abs. Int., Vol.41, No.9,3886.

Millman, H.; Schaefer, C.; and Cohen, J.(1980) Therapies for school behavior problems. SanFrancisco Jossy-Bass Publishers.

Mitchell, Charls F.(1983) The Study of an operational student self-concept-improvement program in the Junior high schools of Littleton, Colorado . Dissertation Abs. Int., Vol.43, No9.2877.

O'cannor, Patrick J.(1977) Self-Concept change of secondary school students as a function of exposure to student central english curriculum. Dissertation Abs. Int., Vol.38, No.5, 2526-2527.

Olsen, Henry D.(1971) The effect of compensatory education upon the self-concept-of - academic ability of black and white pre-college students, Dissertation Abs. Int., Vol.32, No.3,1302,

Jersild, Aruther T.(1963) The Psychology Of Adolesence,(2nd-ed.) New York; The MacMillan Company,

Retish, Paul M.(1973) Changing the status of poorly esteemed students through teacher reinforcement, Journal Of Applied Behavior Science, Vol.9, No.1,44-50,

Reynolds, William M, et al. (1980) Initial development and validation of the academic self-concept scale. Educational And Psychological Measurement, Vol.40,No.4, 1013-1016,

Samples, Fleary P.(1972) A Study of the effects of varied reinforcements on self-concept change and learning as related to locus of control and birth order, Dissertation Abs. Int., Vol.32, No.8,4428.

Samuels, Shirely C.(1977) Enhancing Self-Concept In Early Childhood ;Theory And Practice, New York ; Human Science Press,

Scheirer, Mary A., and Kraut, Robert E.(1979) Increasing educational achievement via Self-Concept change, Review Of Educational Research, Vol, 49, No.1,131-150,

Shavelson, R.; Hubner,J; and Stanton, G.(1976)Self-Concept Validation of Construct interpretation. Review Of Educational Research, Vol.46, No.3, 407-441.

Shavelson, R., and Bolus, R.(1982) Self-Concept:the interplay of theory and Methods.Journal Of Educational Psychology,Vol. 74, No.1,3-17.

Shiffler, N.; Lynch-Sauer, J.; and Nadelman, L.(1977) Relationship between self-concept and classroom behavior in two informal elementary classrooms. Journal Of Educational Psychology. Vol.69, No.4, 349-359.

Smith, Merle E.(1971) The effects of an experimental program to improve self-concept, attitudes toward school and achievment of negro forth, fifth and sixth grade students. Dissertation Abs. Int., Vol.31, No.3, 3974.

Stanford, Delton G.(1983) Teachers Can develop a positive self-concept in students, therapy enhancing the students' academic achievemnt. Dissertation Abs. Int., Vol.43, No.8, 2505.

Tapp, Brenda C.(1987) The effects of an individualized Mathematics laboratory approach on the self-concept and achievement of low achievers in a semi-rural junior high school. Dissertaion Abs. Int., Vol.38 , No.11, 6512.

Walker, H., and Hops, H.(1976) Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitative nonacademic responses. Journal Of Educational Psychology, Vol.68, No.2,218-225.

Wylie, Ruth C. (1979) The Self-Concept; Theory And Research On Selected Topics. Vol. 2, Lincoln;University of Nebraska Press.

Yacoub, Ibrahim.(1983) The relationship between Self-Concept and academic achievemnt among Jordanian preporatory school students.(M.A. Thesis), Yarmouk University.

ملحـــق رقـــم (١)

مقياس مفهوم الذات لبيرس ـ هارس (النسخه المعربه)

اخي الطالـــب :

بين يديك استبيان يتكون من جمل يستخدمها الناس لوصف انفسهـــم ، وكل جملة تعبر عن حالة معينة تصف بها نفسك . اعلم انه لا توجد اجابـــة صائبة واخرى خاطئة ،بل المقصود فيها التعبير الصادق عن نفسك .

اقراء جيدا كل جملة ثم اجب عنها :

بوضع اشارة (x) تحت كلمة نعم اذا كانت العبارة تصف ما تشعر بـــه عادة او تضع اشارة (x) تحت كلمة لا اذا كانت العبارة لا تصف ما تشعر به عادة .

مثـــــال :

	نعـــم	لا
انــــــي خجــــــول	x	

فانني اضع اشارة (x) تحت نعم لان الجملة عبرت عما اشعر به عادة .

اما اذا لم تعبر هذه الجملة عما اشعر به عادة ،فاضع اشارة (x) تحت لا.

	نعـــم	لا
انــــــي خجــــــول		x

الاســـم :　　　　الشعبـــه :

الصـــف :　　　　التاريخ : ١٩٨٤/١١/

البـاحـــــث

عدنــــان جـــــرادات

		نعم	لا
١.	يسخر زملائي مني في الصف	....	.....
٢.	انني انسان سعيد	....	......
٣.	يصعب علي تكوين الاصدقاء	....	....
٤.	انني غالبا حزين	....	....
٥.	انني انسان ذكي	....	....
٦.	انني خجول	......	....
٧.	ارتبك عندما يسالني المعلم في الصف	......	....
٨.	يسبب شكلي الازعاج لي	......	....
٩.	ساكون انسانا مهما عندما اكبر	....	....
١٠.	اشعر بالقلق عندما يكون لدى امتحانات في المدرسة	......	....
١١.	لست انسانا معروفا كثيرا بين الناس	....	....
١٢.	سلوكي في المدرسة جيد	....	....
١٣.	انني السبب في الاخطاء التي تقع في اعمالي	....	....
١٤.	اسبب المتاعب لعائلتي	....	....
١٥.	انني شخص قوى	....	....
١٦.	لدى افكار جيده	....	....
١٧.	انني عضو هام في عائلتي	....	....

		نعـــــم	لا
١٨.	افضل طريقتي الخاصة في اي عمـــــل اقـــوم بـــــه	....	......
١٩.	اتقن عمل الاشياء التي اصنعهــــــا بيـــــدي	....	....
٢٠.	استسلم واضعف في متابعة الامـــــور	....	....
٢١.	اعمل واجباتي المدرسية بشكل جيـــــد	....	....
٢٢.	اعمل اشياء سيئة كثيـــــــرة	....	....
٢٣.	استطيع ان ارسم بطريقة جيـــــدة	....	....
٢٤.	اجيد العزف على بعض الالات الموسيقيـــة	....	....
٢٥.	اتصرف بطريقة غير مقبولة في البيـــت	....	....
٢٦.	انني بطيء في انهاء واجباتـــــي المدرسيـــــة	....	....
٢٧.	انني عضو هام في صفـــــــي	....	....
٢٨.	انـــــي عصبـــــــي	....	....
٢٩.	عيـــونـــي جميلـــــــة	....	....
٣٠.	استطيع تقديم تقرير جيد امام الصـــف	....	....
٣١.	غالبا ما اسرح او احلم باشياء خـارج المدرســـــة	....	....
٣٢.	اوجه النقد لاخوتي واخواتـــــي	....	....
٣٣.	يظهر اصدقائي ميلا نحو افكـــــاري	....	....
٣٤.	غالبا ما اقع في مشكلة او اضطـــراب	....	....

		نعم	لا
٣٥.	اطيع اوامر اهلي	....	....
٣٦.	انني انسان محظوظ	....	....
٣٧.	انزعج كثيرا	....	......
٣٨.	يتوقع اهلي عمل اشياء كثيرة مني	....	....
٣٩.	احب نفسي كما هي	....	....
٤٠.	اشعر بانني مستثني او مستبعد من بعض المواقف	....	....
٤١.	شعري جميل	....	....
٤٢.	غالبا ما اتطوع باعمال داخل المدرسة	....	....
٤٣.	اتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه	....	....
٤٤.	انام جيدا في الليل	....	....
٤٥.	اكره المدرسة	....	....
٤٦.	انني اخر من يقع عليه الاختيار في الالعاب	....	....
٤٧.	امرض كثيرا	....	....
٤٨.	غالبا ما اكون قاسيا مع الناس	....	....
٤٩.	يعتقد زملائي في المدرسة ان لدى افكار جيدة	....	....
٥٠.	انني غير سعيد	....	....

		نعم	لا
٥١.	اصدقائي كثيرون	....	....
٥٢.	انني مرح وبشوش	....	....
٥٣.	انني لا اعرف الكثير من الاشياء	....	....
٥٤.	مظهري انيق وجميل	....	....
٥٥.	لدى الكثير من الطاقة للنشاط والحركة	....	....
٥٦.	غالبا ما اقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الاخرين	....	....
٥٧.	اتمتع بشهره وشعبية بين الاولاد	....	....
٥٨.	ينتقدني الناس كثيرا	....	....
٥٩.	لقد خاب رجاء عائلتي بي	....	....
٦٠.	وجهي يبعث السرور لدى الاخرين	....	....
٦١.	عندما احاول ان اقوم بعمل ما اتعثر كثيرا ولا يحالفني التوفيق	....	....
٦٢.	ينتقدني افراد عائلتي في البيت	....	....
٦٣.	انني القائد في الالعاب وانواع الرياضية الاخرى	....	....
٦٤.	انني غير رشيق في حركاتي	....	....
٦٥.	ينحصر دوري في الالعاب الرياضية بالمشاهده وليس بالمشاركة	....	....
٦٦.	انسي ما اتعلمه	....	....

		نعم	لا
٦٧.	يجد الناس سهولة في التعامل معي	....	....
٦٨.	افقد اعصابي بسهولة	....	....
٦٩.	اتمتع بشهرة وشعبية بين البنات	....	....
٧٠.	اقرأ واطالع بعض الكتب غير المدرسية	......	....
٧١.	افضل العمل وحدي على العمل مع الجماعة	....	....
٧٢.	احب اخوتي واخواتي	....	....
٧٣.	اتمتع بمظهر وشكل جيدان	....	....
٧٤.	غالبا ما اكون خائفا	....	....
٧٥.	غالبا ما تسقط الإشياء مني وتنكسر	....	....
٧٦.	انني مخلص في عملي وعلاقاتي واستحق ثقة الناس على ذلك	....	....
٧٧.	انني مختلف عن الناس الاخرين	....	....
٧٨.	تخطر على بالي افكار سيئة	....	....
٧٩.	انني ابكي بسهولة	....	....
٨٠.	انني شخص جيد	....	....

ملحـــــــــق رقـــم (٢)

ارقـــــام فقـــــرات مقياس مفهــــوم الـذات الاكاديمي المستخدم
" البعد الثاني من مقياس بيرس – هارس النسخه المعربـــه "

٥ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٢
١٦ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٧
٣٠ ، ٣٣ ، ٤٢ ، ٤٩ ، ٥٣
٥٧ ، ٦٦ ، ٧٠

ملحـــق رقـــم (٣)

اختبـار تحصيلي يقيس تحصيل الطلاب في متطلبـات ضرورية سابقة للمادة التعليميـــــة

بســم اللــه الرحمــن الرحيــم

مدرسة الامير حسن الثانوية — الاسم : ....

الصف الاول ثانـــوي — التاريخ : ١٩٨٤/١١/٢٢

تعليمات : * يتكون هذا الاختبار من اربعين فقره ،وكل منها له اربعة بدائل ، احداها صحيح ، اجب عن كل فقره بوضع دائرة حول رمز الاجابة الصحيح .

* اقراء السؤال جيدا ،وفكر في حله ،وان احتجت الى التسويد فعلى ظهر الورقة ،ضع كافة امانياتك لحل جميع الاسئلة .

س١ : جد قيمة (−٩) + (−٦) =

أ) −٣ ج) −١٥

ب) ١٥ د) ٣

س٢ : جد قيمة (−١٢) − (− ٦) =

أ) −٦ ج) ٦

ب) −١٨ د) ١٨

س٣ : جد قيمة $\left(-\frac{٩}{٣}\right) + \left(\frac{١٢}{٤}\right) =$

أ) −٣ ج) صفر

ب) $\frac{٣}{٧}$ د) ١

س٤ : جد قيمة $\frac{(−٦\times٥) + (−٥ \times ٦)}{(٧ \times ١٠) + (١٠ \times ٣)}$ = (بابسط صوره)

أ) $-\frac{٣٠}{٥}$ ج) صفـــر

ب) $\frac{٣٠}{٥}$ د) −١

س٥ : جد قيمة $\frac{(-٣) \times (٩) \times (-١٥)}{(٦) \times (-١٢) \times (-٥)}$ = بابسط صورة

أ) $\frac{٩}{٨}$ ج) $\frac{٨}{٩}$

ب) $-\frac{٩}{٨}$ د) $-\frac{٨}{٩}$

س٦ : اذا كان (أ + ب) + جـ = أ + (ب + جـ) ؛ أ ،ب ،جـ ∈ ص
(مجموعة الاعداد الصحيحة) ، تسمى هذه الخاصية ؟

أ) خاصية التجميع ج) خاصية الانغلاق

ب) خاصية التبديل د) خاصية الاضافة

س٧ : اذا كان أ × (ب + جـ) = (أ × ب) + (أ × جـ) ؛ أ ،ب ،جـ ∈ ص .
تسمى هذه الخاصية :

أ) خاصية التجميع ج) خاصية التوزيع

ب) خاصية الضرب د) خاصيتا الانغلاق والتبديل معا

س٨ : ما المضاعف المشترك الاعظم (ع . م . أ) للعددين : ٣٦ ،٢٧ ؟

أ) ٣٢٤ ج) ١٠٨

ب) ٩٧٢ د) ٩

س٩ : جد قيمة $(\sqrt{٣})^{٢}$ =

أ) ∓ ١ر٧٢ ج) ٩

ب) $٢\sqrt{٣}$ د) ٣

س١٠ : جد قيمة ١٥ر٠ + ٧ =

أ) ٠ر٢٢ ج) ٧ر١٥

ب) ٠ر٨٥ د) ٧٠ر١٥

س١١ : جد قيمة (٦٥ر٠ + $\bar{٤}$) =

أ) −٣ر٣٥ ج) ٠ر٢٥

ب) − ٤ر٦٥ د) ٠ر٦١

س١٢ : جد قيمة $٤\frac{١}{٥} - ٣\frac{١}{٣}$ =

أ) $١\frac{١}{٢}$ ج) $\frac{١١}{٢}$

ب) $\frac{١٣}{١٥}$ د) $\frac{١١}{١٥}$

س١٣ : اذا كان $\frac{س}{٥} = \frac{٨}{١٠}$ ،فان قيمة س تساوي ؟

أ) ٨ر٠ ج) ٤
ب) ٤ر٠ د) ٤٠

س١٤ : بدون استخدام التربيع (ضرب العدد في نفسه)،جد قيمة $(١٠١)^{٢} - (٩٩)^{٢} =$

أ) ٢ ج) ٤٠٠
ب) ٤ د) ٢٠٠

س١٥ : مع طفل (س) قرشا ، اعطته امه مبلغا مماثلا ،كما اعطته اخته (٧) قروش ،كم اصبح ما معه ؟

أ) ٧س ج) ٩س
ب) ٢س + ٧ د) لا شيء مما ذكر

س١٦ : اذا كان (س – ٣) (س – ٢) = صفر ،فان احد المعادلات التالية خاطئة

أ) س = ٠ ج) س – ٢ = ٠
ب) س – ٣ = ٠ د) $س^{٢}$ – ٥ س + ٦ = ٠

س١٧ : ما مجموعة حل المعادلة التالية $س^{٢}$ + ٦س + ٥ = صفر : س ∈ ص

أ) { ١ ، ٥ } ج) { }
ب) { ٢ ، ٣ } د) { –٥ ، –١ }

س١٨ : جميع العبارات التالية خاطئة عدا واحدة هي ؟

أ) ٢س = ٣ص ⟺ س = ص ج) ٢س – ٤ = ٦ ⟺ س – ٤ = ٠
ب) س – ٢ = ٠ ⟺ $س^{٢}$ – ٤س + ١ د) س – ٣ = ٠ ⟺ $س^{٢}$ – ٦س + ٩ = ٠

س١٩ : اذا كان ٢س – ٦ = ٤س + ٢٦ : س ∈ ط ،من هو العدد الذي يعتبر حلا للمعادلة ؟

أ) – ٣٢ ج) – ١٦
ب) ٣٢ د) ١٦

س٢٠ : اذا كان $س^{٢}$ + ٣س + ٢ = (س + أ) (س + ١) ،جد قيمة أ ؟

أ) ١ ج) – ١
ب) – ٢ د) ٢

س٢١ : اذا كان س + ١ = — ١ ، س ∈ ص ، ما قيمة س ؟

أ) — ٢
ب) ٢
ج) صفر
د) — ١

س٢٢ : اذا كانت س = ٣ ، ص = — ٢ ، ما قيمة ٣س — ٤ص ؟

أ) ٩
ب) ٨
ج) ١
د) ١٧

س٢٣ : من هو الزوج المرتب الذي يعتبر حلا للمعادلة ٢س — ص = ٥

أ) (٢، ١)
ب) (١، ٢)
ج) (١، ٣)
د) (٣، ١)

س٢٤ : حلل المقدار الى عوامله : أ^{٢} + ١٥ أ + ٥٦

أ) (أ + ٢٨) (أ + ٢)
ب) (أ + ٧) (أ + ٨)
ج) (أ — ٧) (أ — ٨)
د) (أ — ٢٨) (أ — ٢)

س٢٥ : ان تحليل المقدار ٤أ^{٢} + ٥ الى عوامله :

أ) (٢أ + ٥) (٢أ — ٥)
ب) (٤أ + ٥) (أ + ١)
ج) (٢أ + ١) (أ + ٥)
د) لا شيء مما ذكر

س٢٦ : يكتب المقدار س^{٢} + ٣س — ٤س^{٢} + س بابسط صوره ؟

أ) س
ب) صفر
ج) —٣س^{٢} + ٤س
د) ٣س^{٢} + ٤س

س٢٧ : اذا كانت ع علاقة من أ ⟵ ب : أ = {٣، ٥، ٧} ، ب = {١، ٢، ٣، ٥}
وكانت ع = {(س، ص) : س = ص} ، اكتب هذه العلاقة كمجموعة
ازواج مرتبة ؟

أ) {(٣، ٣)، (٥، ٥)}
ب) {(٣،٣)، (٥،٥)، (٧،٧)}
ج) {(١،١)، (٢،٢)، (٣،٣)، (٥،٥)}
د) لا شيء مما ذكر

س٢٨ : اذا كان ع علاقة على هيئة ازواج مرتبة = {(٢،٠)، (٣،١)، (٠،٥)، (٥،٦)}
ما مدى العلاقة ع ؟

أ) {١، ٢، ٣، ٤}
ب) {٠، ٢، ٥، ٦}
ج) {٠، ١، ٥، ٦}
د) لا شيء مما ذكر

س٢٩ : اذا كان ق اقترانا من أ ⟵ ب : ق (س) = $س^٢$ + ١ ،فاذا كانت أ = {١ ، ٢، ٣} ، ب = {٢ ، ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٠}
ما ق (٢) = ؟

أ) ٩ ج) ٤
ب) ٢ د) ٥

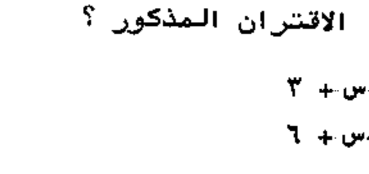
س٣٠ : اذا كان ك اقترانا موضحا بالطريقة الجدولية

س	١	−٢	٠	٥
ص = ك(س)	٤	−٨	٠	٢٠

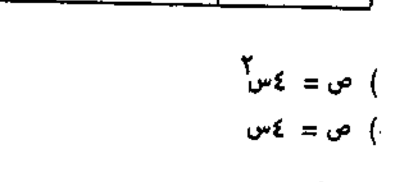
ما قاعدة الاقتران المذكور ؟

أ) ص = س + ٣ ج) ص = $٤س^٢$
ب) ص = س + ٦ د) ص = ٤س

س٣١ : اذا كانت ع علاقة على أ : أ = {٠ ، ١ ، ٢ ، ٣} وكانت قاعدة العلاقة ص = ٣ − س ، اي المخططات السهمية التالية يمثل العلاقة ع ؟

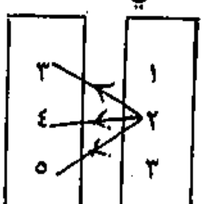
أ) 

ب) 

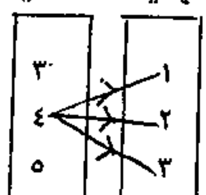
ج) 

د) 

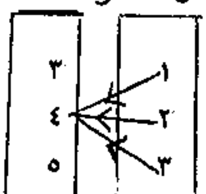
س٣٢ : اي المخططات السهمية التالية يمثل اقترانا ؟



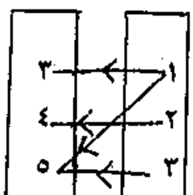
(أ)



(ب)

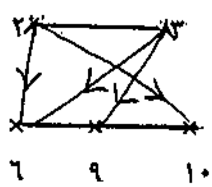


(ج)

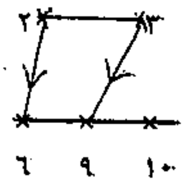


(د)

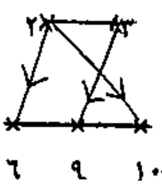
س٣٣ : اذا كانت هـ = ٢ ، ٣ ،و = ٦ ، ٩ ، ١٠ ،فانه يمكن تمثيل العلاقة التي تربط كل عدد من هـ بمضاعفاته من و باحد المخططات السهمية التالية ؟



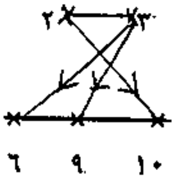
(أ)



(ب)



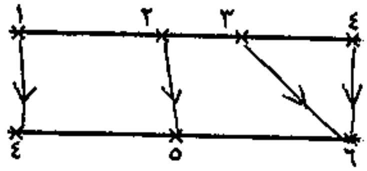
(جـ)



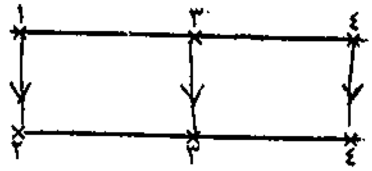
(د)

س٣٤ : احد الاقترانات الاربعة الممثلة بالمخططات السهمية يعتبر اقترانـــــا شاملا وليس واحد لواحد . هو ؟

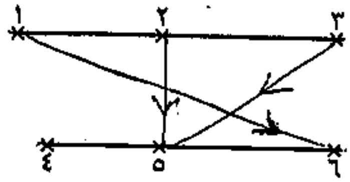
(أ)



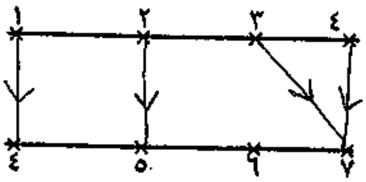
(ب)



(جـ)



(د)



س٣٥ : اذا كان ق اقترانا من ص ←—— ص ، معرفا بالقاعده ق (س) = س + ٣
جد ق (— ٣) =

أ) ٦   جـ) صفـــــر

ب) ٣   د) — ٩

س٣٦ : اذا كان ق اقترانا معرفا على مجموعة الاعداد الصحيحة (ص) :
ق (س) = $س^{٢}$ + ٢س + ١   جد ق (— ٣) =

أ) — ٨   جـ) — ١٦

ب) ٤   د) لا شيء مما ذكـــــر

س٣٧ : اذا كان ق اقترانا معرفا على ط : ق (س) = ٤س — ١
جد ق (٢س) =

أ) ٦س — ١   جـ) ٨$س^{٢}$ — ١

ب) ٨س — ١   د) ٧س

س٣٨ : اذا كان ق اقترانا معرفا على ص وهو اقتران تناظر، قاعدتـــــــــه
ق (س) = ٦س + ١   جد قاعدة الاقتران النظير للاقتران ق .
$ق^{-١}$(س) =

أ) س — ٦   جـ) $\frac{س - ١}{٦}$

ب) $\frac{س + ١}{٦}$ د) س + ٦

— — — — — — — —

س٣٩ : اذا كانت أ = { ٠، ١، ٢، ٣، ٤، ٥ } ،فاذا كان الاقتران (أ) هـو الاقتران المحايد على المجموعة أ ،وهناك اقتران اخر هو ،
ق (س) = ٥ — س ٠
جد ق ٥ أ (٤) =

أ) ٤ — ج) ٠
ب) ١ — د) لا شيء مما ذكر

س٤٠ : اذا كان ق ،ك ،كل منهما اقتران معرف على ص ،وكان
ق(س) = ٢س — ١
ك(س) = س — ٥

جد قاعدة الاقتران المركب ق ٥ ك (س) =

أ) ٢س — ٩
ب) ٢س — ٦
ج) ٣س — ٦
د) ٢س — ١١

× × × × × × × × × × ×
× × × × × × × × ×
× × × × × × × ×
× × × × × ×
× × × × ×
× × ×
× ×
×

الباحث

عدنان جرادات

ملحـــــق رقـــــم (٤)

المادق التعليمـــــــة :

تتضمن المادة التعليمية ، الوحدتين الثالثة والرابعـــــــــــة من كتاب الصف الاول الثانوي الاكاديمي المقرر للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ ،بالاضافـــة الى المفاهيم والمبادئ والنظريات والعمليات السابقة والضرورية للتعلـــــم في هاتين الوحدتين •

وتتناول هاتان الوحدتان :

الوحدة الثالثة : الانظمة الرياضية ،وتتضمن الموضوعات الرئيسية التالية :

- العملية الثنائية
- خاصيتا التبديل والتجميع
- العنصر المحايد ونظير العنصر
- الانظمة الرياضية ذات العمليات
- خواص الاعداد الصحيحة
- صفوف البواقي
- الانظمة الرياضية ذات العمليتين

الوحدة الرابعة : انظمة الترقيم ،وتتضمن الموضوعات الرئيسية التالية :

- نظام الترقيم العشري
- نظام الترقيم الثماني
- نظام الترقيم الثنائي
- التحويل بين انظمة الترقيم المختلفة : العشري والثمانـــــي والثنائـــي •
- العمليات الاربع في نظام الترقيم الثنائي (الجمع ،والضـــرب، والطرح،والقسمه) •
- اجراء عملية الطرح باستخدام العدد المكمل •

ملحـــــق رقـــم (٥)

اجراءات التعزيـــــز :

استخدم الباحث الكلمــــات والعبارات التاليـــة كمعززات اجتماعية في هذه الدراســــة .

١. "صح ،شكرا لك "

٢. " اجابتك صحيحة " ،يكتب الباحث (المعلم) الاجابة نفسها على السبـورة مظهرا اهميتهـــا .

٣. " جيد ،وما تقولة هو الصحيح ،شكرا "

٤. " اجابة ممتـــازة "

٥. " اجابة رائعـــة "

٦. " انت بدأت تدرس بشكل جيد ، ارجو لك الاستمرا على هذا النحو "

٧. " هكذا يكون الطلبة المجتهدون "

٨. " هذا ما يؤديه كل طالب يود النجاح "

٩. " انت فعلا تتقدم بخطوات جريئة "

١٠. " هذا ما اتمناه من كل طالب منكم ،ان يواظب على اجتهاده كمـــا هو زميلكم .... فلان "

١١. " ممتــــاز "

١٢. " احسنــــت "

١٣. " جيد جدا ،شكرا لك "

١٤. " رائـــع "

١٥. " انت اصبحت تهتم بشكل واضح في مادة الرياضيات ،شكرا لاهتمامك "

١٦. تصحيح اجابات الطلاب اثنات الحصص الصفية ،لكل سؤال يقدمه الباحث ،وذلك بوضع علامة (+1) ،وكلمة "ممتاز" ،وتاريخ اليوم ،والتوقيع عليه . واحتساب ذلك في علامة المشاركة الصفية في نهاية الفصل .

ملحـــــق رقـــــم (٦)

مفتــــاح تصحيح الاختبـار التحصيلي الـــــــذي
يقيس تحصيل الطلاب في متطلبـات ضرورية سابقـــة
للمــادة التعليميـــــة

رقم السؤال	رمز الاجابة	رقم السؤال	رمز الاجابة
س ١	ج	س ٢١	أ
س ٢	أ	س ٢٢	د
س ٣	ج	س ٢٣	د
س ٤	أ	س ٢٤	ب
س ٥	آ	س ٢٥	د
س ٦	أ	س ٢٦	ج
س ٧	ج	س ٢٧	أ
س ٨	ج	س ٢٨	ج
س ٩	د	س ٢٩	د
س ١٠	ج	س ٣٠	د
س ١١	أ	س ٣١	د
س ١٢	ب	س ٣٢	ج
س ١٣	ج	س ٣٣	آ
س ١٤	ج	س ٣٤	أ
س ١٥	ب	س ٣٥	ج
س ١٦	أ	س ٣٦	ب
س ١٧	د	س ٣٧	ب
س ١٨	د	س ٣٨	ج
س ١٩	د	س ٣٩	ج
س ٢٠	ج	س ٤٠	د

ABSTRACT

The Effect of Reinforcing Achievement in Math. on Low Self-Concept Secondary School Male Students

Adnan Muhammad Mustafa Al-Ali - Master's Thesis-Yarmouk University - October-1985

This study aimed at answering the following two questions;

1. Does reinforcing achievement in math raise the low academic self-concept of first secondary students?

2. Does reinforcing achievement in math raise the low general self-concept of first secondary students?

The sample consisted of (30) students in the first secondary class in Al-Amir Hassan secondary school in Irbed. They were selected out of students in six sections in the same class. Students in all sections took Piers-Harris self-concept scale (adapted version), and the five students who scored the lowest in each section were included in the sample. Those five students in each section were randomly assigned to one of three groups. These three groups (in turn) were randomly assigned to the following three treatments;

1. First group; those who took both remedial lessons and social reinforcement inside the classroom.
2. Second group; those who took remedial lessons only.
3. Third group; the control group, with neither remedial lessons nor social reinforcement.